

# Karriereveiledning – et nytt praksisfelt tar form

En studie av kunnskapssyn og praksisutvikling i  
karrieresenter.

Av

Lisbeth Pedersen

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København (CBS) og  
Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet (DPU)  
for graden

Master of Knowledge Management  
(Master i Kunnskapsledelse)

2014



**CBS**

COPENHAGEN  
BUSINESS SCHOOL

HANDELSHØJSKOLEN



AARHUS  
UNIVERSITET

INSTITUT FOR UDDANNELSE OG PÆDAGOGIK



## **SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV MASTER- /BACHELOR- /KANDIDAT- OG PROSJEKTOPPGAVER**

**Forfatter:** Lisbeth Pedersen

**Tittel:** Karriereveiledning – et nytt praksisfelt tar form.  
En studie av kunnskapssyn og praksisutvikling i karrieresenter.

**Studieprogram:** MKL 2012-2014

**Kryss av:**

Jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre  
Kan frigis fra: \_\_\_\_\_

**Dato: 29. august 2014**

Lisbeth Pedersen

## Innhold

Samtykke.....	2
Forord.....	5
Sammendrag.....	6
<b>DEL I INTRODUKSJON .....</b>	<b>7</b>
<b>Kapittel 1 Innledning .....</b>	<b>8</b>
1.1 Kapittelintroduksjon .....	8
1.2 Bakgrunn og aktualitet.....	8
1.2.1 Uten forskning på praksisutvikling i karrieresenter.....	9
1.3 Avgrensning, avklaringer og definisjoner .....	10
1.4 Faglig og teoretisk tilnærming .....	11
1.5 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	12
1.6 Avhandlingens oppbygging .....	12
<b>Kapittel 2 Empirisk kontekst.....</b>	<b>14</b>
2.1 Innledning .....	14
2.2 Karriereveiledningssamtalen .....	14
2.3 Fylkesvise karrieresentre .....	15
2.4 Seks karrieresenter og seks karrieresenterledere .....	17
2.5 Oppsummering empirisk kontekst.....	20
<b>DEL II TEORI OG METODE .....</b>	<b>21</b>
<b>Kapittel 3 Teori.....</b>	<b>21</b>
3.1 Introduksjon til kapitlet .....	21
3.2 Kunnskapsbegrepet .....	22
3.3 Ulike perspektiver på kunnskap.....	24
3.3.1 Det strukturelle perspektivet på kunnskap .....	24
3.3.2 Det praksisbaserte perspektivet på kunnskap .....	25
3.3.3 Den tredje vei .....	26
3.4 Kunnskapsutvikling i organisasjoner .....	26
3.4.1 Kunnskaping i den første vei .....	28
3.4.2 Kunnskaping i den andre veien .....	29
3.4.3 Kunnskaping i den tredje vei .....	29
3.4.4 Oppsummering kunnskapsutvikling i organisasjoner.....	29
3.5 Mulige kunnskapene prosesser i karrieresenter .....	30
3.5.1 En kunnskapshjelpende kontekst - Ba .....	30
3.5.2 Praksisfellesskap .....	31
3.5.3 Mesterlære og ekspertens læring – kan klokskap læres? .....	32
3.5.4 Refleksjon – og den reflektert praktiker.....	33
3.5.5 Improvisasjon i arbeidet .....	35
3.6 Ledelse .....	36
3.7 Oppsummering av teorikapitlet .....	37
<b>Kapittel 4 Metode .....</b>	<b>38</b>
4.1 Vitenskapelig bakgrunn og begreper .....	38
4.2 Valg av vitenskapelig tilnærming og forskningsmetode .....	39
4.2.1 Hermeneutisk ståsted .....	39
4.2.2 Den hermeneutiske spiral .....	39
4.2.3 Sosialkonstruktivisme.....	40
4.3 Framgangsmåte og valg av tilnærming.....	41
4.3.1 Valg av metode.....	41

4.4 Datainnsamling, gjennomføring .....	42
4.4.1 Gjennomføring av kvalitative forskningsintervju .....	43
4.4.2 Utvalget .....	44
4.4.3 Dokumentgjennomgang .....	44
4.5 Analyse av data; bearbeiding .....	44
4.5.1 Bearbeiding .....	44
4.5.2 Analysen .....	45
4.6 Vurdering av forskningsprosessen og konklusjonene .....	46
4.6.1 Å forske på eget fagfelt .....	46
4.6.2 Pålitelighet .....	47
4.6.3 Troverdighet .....	48
4.6.4 Overførbarhet .....	48
4.7 Tolkning av resultater .....	49
4.8 Kritisk vurdering .....	49
4.8.1 Etikk .....	50
4.9 Oppsummering av metodekapittelet .....	50
<b>Del III ANALYSE OG DRØFTING .....</b>	<b>52</b>
<b>Kapittel 5 Hva kjennetegner karriereveileders kunnskap i utøvelsen av karriereveiledningssamtaler? .....</b>	<b>53</b>
5.1 Innledning til kapittel 5 .....	53
5.2 Karriereveilederen som balansekunstner .....	53
5.3 Teori som verktøy i møte med praksis .....	57
5.4 Kontekstsensitivitet .....	59
5.5 Øyeblikkets kunst .....	61
5.6 Oppsummering av kapittel 5 .....	64
<b>Kapittel 6 Hvilke kunnskapsprosesser kan benyttes til utvikling av felles praksis i karrieresenter? .....</b>	<b>66</b>
6.1 Innledning .....	66
6.2 Vektlegging av prosessuelle egenskaper .....	67
6.3 Å eksponere seg for praksis .....	70
6.3.1 Eksperten som utlært – og ekspert på alle områder? .....	75
6.3.2 Oppsummering «å eksponere seg for praksis» .....	76
6.4 Omforent forståelse gjennom begrepssetting .....	76
6.5 Karrieresenterleders rolle i praksisutviklingen .....	79
6.6 Ytre barrierer ved etablering av nye tjenester .....	82
6.7 Oppsummering av kapittel 6 .....	83
<b>Kapittel 7 Hvilken betydning har kunnskapssyn for utvikling av et nytt praksisfelt i karrieresenter? -</b>	
<b>Oppsummering og konklusjoner .....</b>	<b>85</b>
7.1 Innledning .....	85
7.2 Hovedfunn: forskningsspørsmål og problemstilling .....	85
7.2.1 Forskningsspørsmål 1 .....	85
7.2.2 Forskningsspørsmål 2 .....	85
7.2.3 Problemstillingen .....	85
7.2.4 Konklusjon .....	87
7.3 Avsluttende refleksjon .....	87
7.4 Veien videre .....	89
Bibliografi .....	91
Lenker .....	95
Figurligste .....	97
Vedlegg 1 .....	98
Vedlegg 2 .....	99

## Forord

I prosessen med å skrive denne masteroppgaven har jeg vært drevet av nysgjerrighet etter å utforske hvordan praksis utøves og utvikles i karrieresenter. Forskningsprosessen har bidratt til mange nye refleksjoner om fagfeltene karriereveiledning og kunnskapsledelse, og gitt meg nye perspektiver på hvordan jeg kan praktisere mitt arbeid.

Jeg har med stor glede gjennomført dette forskningsarbeidet. Studiet i kunnskapsledelse har gitt meg god ballast for å mestre utfordringen som ligger i en masteravhandling, og jeg har hatt nytte av teorikunnskap, forelesninger og medstudenters erfaringer underveis i arbeidet. Spesielt ga samtalene med informantene mye læring. Arbeidet med masteroppgaven har vært en spennende kunnskapsreise, samtidig som jeg opplever at jeg fremdeles har lyst til å lære mer. Et slikt forskningsarbeid kan tolkes på nytt, gang på gang, og sees med nye øyne. På den måten er det vanskelig å sette strek for dette arbeidet. Å søke etter kunnskap og forståelse er en uendelig prosess, men reisen hit har vært berikende.

Takk til:

- Veileder Erlend Dehlin for konstruktiv veiledning og inspirasjon i hele prosessen
- Informantene, uten dere hadde ikke oppgaven eksistert
- Nord-Trøndelag fylkeskommunes strategi for lederutdanning, som muliggjorde studiene
- Kollegaer som har vist forståelse
- Familie som har vist tålmodighet og interesse

Levanger, 29. august 2014

Lisbeth Pedersen

## Sammendrag

Tema for denne avhandlingen er kunnskapssyn og utvikling av praksis. Problemstillingen; «**Hvilken betydning har kunnskapssyn for utvikling av et nytt praksisfelt i karrieresenter?**» har blitt belyst gjennom forskningsspørsmålene; «**Hva kjennetegner karriereveileders kunnskap i utøvelsen av karriereveiledningssamtaler?**» og «**Hvilke kunnskapende prosesser kan benyttes i utvikling av felles praksis i karrieresenter?**».

Gjennom kvalitative dybdeintervju med seks karrieresenterledere fra ulike fylker i Norge, samt dokumentstudier, har jeg fått innblikk i ulike karrieresenters praksis, og ledernes tanker om kunnskap og kunnskapsutvikling. Empirien er sammenholdt med relevant teori. Gjennom analyse og drøfting har jeg kommet frem til at kunnskapssyn har avgjørende betydning for utvikling av et nytt praksisfelt i karrieresenter.

Forskningsspørsmål 1, om hva som kjennetegner karriereveileders kunnskap i utøvelsen av karriereveiledningssamtaler viser at karriereveiledere anvender flere typer kunnskap i den individuelle karriereveiledningssamtalen, og at de må kunne bevege seg på flere akser og inneha:

- Faglige og teoretiske kunnskaper
- Erfaring med praktisk utøvelse
- Evne til å reflektere over samspillet mellom teori og praksis og utøve øyeblikkets kunst

Forskningsspørsmål 2, om hvilke kunnskapende prosesser som kan benyttes i utvikling av felles praksis i karrieresenter, viser at veilederfellesskapene er forankret i et prosess-syn hvor «objektiv kunnskap» er viktige verktøy i kunnskapsprosessene. Også elementer av den tredje vei fremkommer med vektlegging av intuisjon og følelser. De viktigste kunnskapsprosessene for å tilrettelegge for felles praksisutøvelse er gjennom å:

- «Eksponere seg for praksis»
- Skape trygghet i veilederfellesskapet
- Skape felles språkgrunnlag

Flere perspektiver på kunnskap og kunnskapsutvikling kan gi flere innfallsvinkler. Kunnskapssyn som åpner for flere perspektiver kan gi kunnskap hvor «objektive» og strukturelle elementer støtter opp under praksis- og følelsesbasert kunnskap i utøvelsen av karriereveiledningssamtalen, som ofte krever utøvelse av øyeblikkets kunst.

## DEL I INTRODUKSJON

I kapittel en beskrives bakgrunn og tilnærming til avhandlingen, mens jeg i kapittel to presenterer empirien. Innledningsvis belyses begrepet karriereveiledning og fagfeltets ståsted i samfunnet.

Det finnes et mangfold av definisjoner av karriereveiledning. Ofte refereres det til et bredt og et smalt perspektiv i karriereveiledning, hvor det brede omfatter alle karriereveiledningsaktiviteter<sup>1</sup>, mens det smale kun omhandler selve karriereveiledningssamtalen (Gravås og Gaarder 2011).

Karriereveiledning inngår i en kompleks sammenheng av ulike typer tjenester, delvis tilhørende og regulert gjennom ulike lover og regelverk, delvis ikke. Mange aktører og instanser er involvert. Spørsmål som er knyttet til karrierevalg, utdanning og jobb er viktig både for enkeltindivid og for samfunnet. Utdannings- og yrkesvalg er et av de viktigste valgene man gjør i livet og har stor betydning for folks økonomi og levevilkår. Feilvalg kan bli kostbart både for den enkelte, og samfunnsøkonomisk. Informerte og gode valg fordrer at veisøker «kjenner seg selv» og har gode kunnskaper om arbeidsliv og utdanningssystem. Valgmulighetene er mange og markedet uoversiktlig. Tilgang til profesjonell karriereveiledning er et virkemiddel for å ta informerte, reflekterte valg. Dette gjelder for hele yrkeslivet der raske omstillinger betyr at mange i løpet av yrkeskarrieren vil måtte starte helt på nytt.

Det er klare europeiske føringer i feltet og det er konsensus i de nordiske landene om at karriereveiledning i et livslangt perspektiv er viktig for livslang læring, utvikling av arbeidsstyrken og i forhold til sosial utjamning (Nyhus et al 2011:13).

---

<sup>1</sup> OECDs (2002) definisjon er et godt utgangspunkt for å forstå bredden av aktiviteter som kan falle inn under karriereveiledning: «Karriereveiledning viser til tjenester og aktiviteter som skal hjelpe personer, uavhengig av alder og tidspunkt i livet, til å ta valg når det gjelder utdanning, opplæring og arbeid, og til å håndtere egen karriere. Tjenestene kan finnes i skoler, på universiteter og høyskoler, i opplæringsinstitusjoner og i arbeidsmarkedstjenester, på arbeidsplassen, i frivillig eller i privat sektor. Aktivitetene kan foregå på individuell basis eller i grupper, og i samme rom eller over avstand (inkludert telefon og nettbaserte tjenester). Disse kan inkludere informasjon (i trykket form, på nett eller annet), tester, veiledningssamtaler, karriereutviklingskurs og -programmer (for å hjelpe personer til å utvikle selvbevissthet, bevissthet om muligheter og karrierehåndteringsferdigheter), smakebitkurs (for å sammenligne alternativer før valg), jobbsøkerkurs og hjelp i overgangsfaser» (Oversatt av Vox 2014).

## Kapittel 1 Innledning

### 1.1 Kapittelintroduksjon

Denne avhandlingen har fått tittelen «*Karriereveiledning – et nytt praksisfelt tar form. En studie av kunnskapssyn og praksisutvikling i karrieresenter*». Avhandlingens problemstilling er: **Hvilken betydning har kunnskapssyn for utvikling av et nytt praksisfelt i karrieresenter?**

Forskningsspørsmålene som skal belyse denne problemstillingen er:

1. Hva kjennetegner karriereveileders kunnskap i utøvelsen av karriereveiledningssamtaler?
2. Hvilke kunnskapende prosesser kan benyttes i utviklingen av felles praksis i karrieresenter?

Problemstilling og forskningsspørsmål presenteres nærmere i punkt 1.5. Videre i dette kapittelet vil jeg presentere valg av tema og tilnæringsmåte for arbeidet med oppgaven, samt avklare bruk av sentrale begreper. Til slutt presenteres avhandlingens oppbygging.

### 1.2 Bakgrunn og aktualitet

Bakgrunn for valg av tema var nysgjerrighet hos meg, som spesialrådgiver med ansvarsfelt å koordinere og utvikle karriereveiledningsfeltet i Nord-Trøndelag fylkeskommune, for å få større innsikt i fagfeltet. Jeg arbeider i fylkesadministrasjonen og oppgavene er på systemnivå. I en periode har jeg i tillegg også ivaretatt karrieresenterlederrollen i fylket. Min faglige og organisatoriske tilknytning til feltet kommer jeg nærmere tilbake til i metodekapittelet.

Mange utfordringer oppstår når et nytt praksisfelt skal etableres og spesielt innenfor et fagfelt der det er flere interesser og et mangfold av problemstillinger. Jeg ble nysgjerrig på hvordan felles praksisutforming kan skapes der nye tjenester skal tilbys, uten at det ikke finnes statlige retningslinjer eller kvalitetskrav. Hva vektlegges når en ny praksis skal utformes og hvordan videreutvikles denne? Kan det spores ulike kunnskapssyn? Og i så fall, hvilken betydning har ulike kunnskapssyn for utforming av praksis? Hvilken kunnskap må karriereveileder inneha for å utøve karriereveiledningssamtaler og hvilke kunnskapende prosesser ses?

Jeg ønsket å arbeide med en masteravhandling med faglig innhold som utfordret meg selv, samtidig som den er samfunnsaktuell. Avhandlingens ambisjon er først og fremst å øke egen innsikt i fagfeltene kunnskapsledelse og karriereveiledning, men også å kunne medvirke til å øke forståelsen for hvorfor bevissthet om kunnskapssyn er viktig i utvikling av et nytt praksisfelt. Kanskje kan jeg være med på å bringe inn noe nytt inn i arbeidet med å etablere og videreutvikle fylkesvise karrieresentre?

Fagfeltet karriereveiledning er, som vist i introduksjonen, samfunnsaktuelt med økt politisk interesse for karriereveiledning. Dette skyldes den generelle vekten på kunnskap i dagens samfunn, der



muligheten for kompetanseutvikling gjennom livsløpet ses på som en forutsetning for personlig, sosial og økonomisk vekst. Karriereveiledningen anses for å være et sentralt virkemiddel for å nå utdannings- og arbeidsmarkedspolitiske målsetninger. I flere stortingsmeldinger er en styrking av karriereveiledningen og en profesjonalisering av veiledningstilbudet fremsatt som en politisk målsetning<sup>2</sup>. Karriereveiledningsfeltet er, som beskrevet svært omfattende, og jeg har derfor gjort begrensninger for å kunne studere fenomenet innenfor denne oppgavens rammer. Jeg redegjør for avgrensninger og avklaringer i punkt 1.3, men først litt om forskning innen fagfeltet.

### 1.2.1 Uten forskning på praksisutvikling i karrieresenter

Det finnes svært lite forskning om karriereveiledning i karrieresenter, og jeg fant ingen forskning som omhandler etablering eller utøvelse av karriereveiledningssamtaler i karrieresenter. Vox<sup>3</sup> har gjort noen undersøkelser om karrieresenter. Dette er brukerundersøkelser, som har til hensikt å fange opp veisøkers umiddelbare opplevelser av utbytte fra veiledningssamtalen eller effektundersøkelser - som forsøker å måle om karriereveiledning har vært til nytte og har hatt effekt.

Brugerundersøkelsen viser stor tilfredshet med tjenestetilbudet, og effektundersøkelsene viser at omlag halvparten av veisøkerne som har fått veiledning i fylkesvise karrieresenter, har startet opp utdanning etter veiledningen, og nesten like mange har endret arbeidssituasjonen (Guthu et al 2012).

Kartleggingsundersøkelsen fra Vox «*Behov og interesse for karriereveiledning*» viser ønske om- og etterspørsel etter karriereveiledning i befolkningen. Personer under 30 år, studenter og arbeidsledige har størst behov. Folk ønsker først og fremst veiledning om karrieremuligheter, hjelp til å kartlegge kompetanse, informasjon om arbeidsmarkedet og informasjon om utdanningstilbud (Larsen 2010 og 2012).

Rapporten «*Karriereveiledning i fylkene*» viser at 95% av ansatte i karrieresenter har minst 4 års høgskoleutdanning eller mer. 81% har videreutdanning innen karriereveiledning. Undersøkelsen peker også på at ansatte har relevant arbeidserfaring (Hatlem et al 2012).

Norges eneste doktorgradsavhandling innen karriereveiledning «*Karriereveiledningens genealogi*» diskuterer blant annet forståelsen og begrepene som er sentrale i karriereveiledning i dag og i et historisk perspektiv (Kjærgård 2012). Selv om det ikke finnes egen masterutdanning innen karriereveiledning, så er det gjennomført flere masteravhandlinger som omhandler fagfeltet. I mitt litteratursøk finner jeg likevel ikke at noen av disse omhandler praksisutvikling i karrieresenter.

---

<sup>2</sup> Aktuelle styringsdokumenter som viser økt satsing på karriereveiledning er: NOU 2003:16 I første rekke, St.meld. 30 (2003-2004) Kultur for læring, St. meld. 9 (2006-2007) Arbeid, velferd og inkludering, St. meld. 16 (2006-2007), ....og ingen stod igjen, St. meld. 44 (2008 - 2009) og NOU 2009:18 Rett til læring.

<sup>3</sup> Vox står for nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, og er underlagt Kunnskapsdepartementet

### 1.3 Avgrensning, avklaringer og definisjoner

Jeg har valgt å se på karriereveiledning i et smalt perspektiv, altså selve karriereveiledningssamtalen. Dette fordi jeg anser den individuelle veiledningssamtalen som karrieresenterets kjerneoppgave. Nærmere presisering av den individuelle karriereveiledningssamtalen kommer i punkt 2.2.

For det andre har jeg valgt å se på fylkesvise karrieresentre. Dette fordi jeg ønsket å se på offentlige tjenestetilbud, uten kommersielle interesser som kan påvirke praksisutforming. Videre ønsket jeg å se på forholdsvis nye etableringer fordi jeg forventet at disse har et spesielt reflektert forhold til praksisutøvelse i forbindelse med utforming av nye tjenestetilbud.

Det finnes ingen entydig definisjon av karrieresenter, eller fylkesvise karrieresentre, og etablering har til nå skjedd uten at sentrale myndigheter har gitt detaljert styring på hva at karrieresenter skal være, eller stilt kvalitetskrav. Det er dermed store variasjoner i tjenestetilbud og utøvelse fra fylke til fylke (Hatlem et al 2012). Hovedaktiviteten til mange av karrieresentrene er individuell karriereveiledning til voksne. I andre fylker opererer karrieresentrene i større grad, eller utelukkende, som et ressurscenter for veiledere i andre sektorer. Sentrene er ulikt finansiert og organisert.

Kunnskapsdepartementet har fra 2014 utarbeidet følgende retningslinjer som grunnlag for statlig tilskudd for drift av sentrene:

*«Et karrieresenter er partnerskapets<sup>4</sup> utadrettede tjeneste som ivaretar dets mål gjennom blant annet å tilby karriereveiledning til alle voksne over 19 år, og som gjennom sin aktivitet bidrar til kvalitetsheving av minimum rådgivningen i skolen og veiledningen i NAV og styrker tverrsektorielt samarbeid» (Kunnskapsdepartementet 2014).*

Myndighetene har altså nylig gitt fylkene krav til struktur og organisering av karrieresenter i den hensikt å gi befolkningen et likeverdig tilbud. Struktur og organisering er viktig, for å sikre gode tjenestetilbud, men like viktig finner jeg det å ha fokus på utøvelsen av karriereveiledningen og hvordan dette nye praksisfeltet skal utvikles. Her er det fortsatt ingen retningslinjer. Kanskje kan denne avhandlingen bidra til å sette søkelys på innholdet i karriereveiledningssamtalen?

Videre i avhandlingen kommer jeg til å bruke benevnelsen karrieresenter, fylkesvise karrieresenter, eller bare senter synonymt. Når det gjelder de som søker veiledning i sentrene velger jeg å bruke begrepet veisøker, bruker eller kunde synonymt. Selv synes jeg at begrepet veisøker er mest dekkende, men velger å gjengi det begrepet som informantene bruke når disse siteres.

---

<sup>4</sup> Partnerskap for karriereveiledning er i praksis et begrep som anvendes for ulike former for samarbeid og interaksjon innen karriereveiledningsfeltet (Nyhus et al 2011)

## 1.4 Faglig og teoretisk tilnærming

Karriereveiledning er en veiledningstradisjon som er tuftet på humanistiske verdier (Tveiten 2008:48). De fleste karriereveiledere og karrieresenterledere har formalkompetanse innen karriereveiledning / veiledning (Hatlem et al 2012), men selv om karriereveiledningsfeltet er preget av humanisme, så vil den enkelte veileders førforståelse (bakgrunn, verdier og holdninger) også prege veiledningssituasjonen.

Jeg tror at læring og kunnskapsutvikling skjer i sosiale prosesser. Mitt perspektiv bygger på et relasjonelt og sosialkonstruktivistisk ståsted. Jeg ser altså kunnskap som noe som er sosialt konstruert og basert på erfaring med rotfestet i praksis. Dette presenteres nærmere i metodekapittelet. At et veilederfelleskap har en felles reflektert forståelse av praksisutøvelsen er viktig, ikke minst når en helt ny praksis skal etableres. I streben etter en slik felles forståelse vil ikke alltid generelle formuleringer om humanistisk menneskesyn være klargjørende. Det er viktig at kollegiet setter egne ord på hvilke verdier de baserer sin veiledning på. Dette kan skje gjennom diskusjoner, refleksjoner og kanskje strukturert trening. På den måten kan det utvikles et felles språk for å snakke om praksisutfordringer, og med felles referanser og et anvendelig vokabular kan man diskutere og i fellesskap gjøre felles vurderinger praksis.

Karriereveiledningsfeltet er, som tidligere beskrevet, preget av flere interessenter og agendaer. Det er også forskjellige mennesker med svært ulike problemstillinger, som oppsøker karrieresenter. Dette situasjons- og oppgavemangfoldet krever bevissthet rundt egne verdier for å møte denne kompleksiteten. «Kompleksitet og dynamikk går gjerne hånd i hånd», sier Eirik Irgens (2009:205). I organisasjonsteorien kan dynamikk forstås som til dels hyppig og uoversiktlig endring, mens kompleksitet gjerne blir definert som noe i nærheten av kaos. Men der kaos forutsetter fravær av mønstre som kan identifiseres, har kompleksiteten nettopp dette. Men mønstrene ligger skjult under overflaten, og det krever innsikt og forståelse å finne frem til dem. For å få klarhet må man gå i dybden.

*» Hvis vi skal utvikle en god felles praksis i arbeidet, trenger vi å skape den i fellesskap». «... å utvikle felles forståelse for de forhold som er viktigst for det arbeidet som skal gjøres, noe som krever refleksjon og kommunikasjon» (Irgens 2009:205).*

Det er ikke et formål med denne oppgaven å kartlegge alle måter kunnskaping kan skje i karrieresenter, men jeg har valgt ut noen modeller som jeg mener kan være relevant utvikling av omforent praksis. Jeg tar utgangspunkt i karrieresenterlederens opplevelse av egen kunnskapslederrolle for utvikling av en profesjonell praksis. Årsaken til at jeg velger å ta utgangspunkt i karrieresenterledere, er at disse i tillegg til erfaring som veiledere, også har et spesielt ansvar for å tilrettelegge for kunnskaping og praksisutvikling.

## 1.5 Problemstilling og forskningsspørsmål

Oppgavens problemstilling er: *Hvilken betydning har kunnskapssyn for utvikling av et nytt praksisfelt i karrieresenter?* Forskningsspørsmålene som skal belyse denne problemstillingen er:

1. Hva kjennetegner karriereveileders kunnskap i utøvelsen av karriereveiledningssamtaler?
2. Hvilke kunnskapende prosesser kan benyttes i utviklingen av felles praksis i karrieresenteret?

Sentrale begreper som jeg ønsker å belyse nærmere er: praksisfelt og praksis, kunnskap, kunnskapssyn og kunnskapende prosesser.

Begrepet praksis kan defineres som meningsfulle menneskelige aktiviteter. Definisjonen er basert på antakelsen om at aktivitet inkluderer både kognitive og kroppslige elementer, og at disse er uatskillelige. Kunnskapsutvikling og bruk av kunnskap ses derfor som et fundamentalt aspekt ved aktiviteter og handlinger (Hislop 2009:33). Schön (2001:45) forklarer begrepet praksis som en prestasjon i en rekke profesjonelle situasjoner. En profesjonell praktiserende er en spesialist, som igjen og igjen kommer ut for en bestemt type situasjoner. Lignende situasjoner gjenkjennes og Schön kaller dette «viten-i-praksis» som vil bli mer og mer taus, spontan og automatisk.

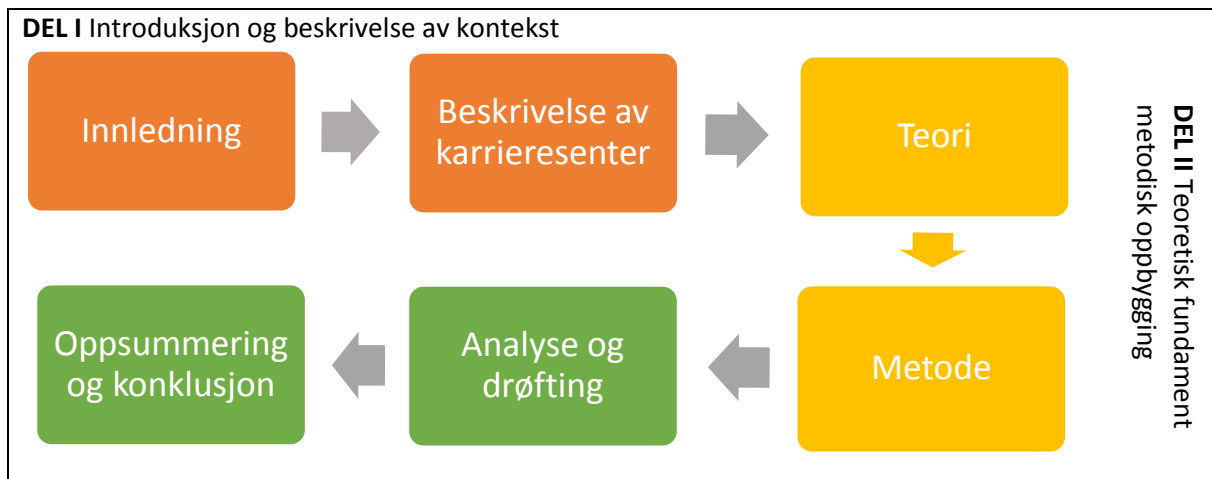
Det jeg legger i begrepet praksisfelt i denne avhandlingen er møtet og samhandlingen mellom karriereveileder og karrieresøker. Altså utøvelse av karriereveiledningssamtalen. Videre omhandler praksisfeltet også veilederfellesskapets felles tilnærminger til denne praksisutøvelsen og en likeverdig tjenestetilbud.

Innen kunnskaping og kunnskapende prosesser (som i denne avhandlingen brukes synonymt) snakker man gjerne om kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling (Irgens 2011). Forskjellen mellom disse begrepene kan forstås slik at kunnskapsdeling handler om at man skriftlig eller muntlig viderebringer egne teoretiske eller praktiske historier. Kunnskapsutvikling handler derimot om at kunnskapen tas opp i individet eller organisasjonen og settes i sammenheng med tidligere teoretiske eller praktiske erfaringer. Når dette fører til at en får bekreftet eller avkreftet egne erfaringer, eller at praksis endres på bakgrunn av kunnskapsoverføring, så skjer en kunnskapsutvikling.

Jeg vil se nærmere på begrepet profesjon i kapittel 2. Her presenteres også karriereveilederrollen og karrieresamtalen inngående. Kunnskap, kunnskapssyn og kunnskapende prosesser presenteres i teorikapittelet.

## 1.6 Avhandlingens oppbygging

Masteroppgavens form og oppbygging er illustrert i figuren under.



Figur 1 Masteroppgavens form og oppbygging

Masteravhandlingens del 1 inneholder introduksjon til avhandlingen og beskrivelse av konteksten. I det første kapitlet presenteres bakgrunnen for avhandlingen, og at jeg ikke har funnet tidligere forskning på feltet. På denne bakgrunn presenteres avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål. Til slutt beskrives avhandlingens form og oppbygging.

Det andre kapitlet beskriver karriereveiledningsfeltet mer inngående og spesielt karriereveiledningssamtalen. Det gis er innblikk i 6 karrieresenter og karrieresenterlederens oppfatning av kunnskap og kunnskaping i praksisutøvelsen.

Avhandlingens andre del inneholder teoretisk fundament og metodisk oppbygging. Kapittel 3 inneholder en innføring i ulike perspektiver på kunnskap og kunnskaping, herunder taus kunnskap, ba, mesterlære og praksisfellesskap. Videre presenteres begrepet refleksjon og Schöns teori om den reflekterte praktiker. Dette omfatter også «kunnskaps-i-handling» og improvisasjon.

Det fjerde kapitlet gir en gjennomgang av metodisk tilnærming. Her er en inngående beskrivelse av framgangsmåtene jeg har valgt.

Kapittel 5 og 6 inneholder presentasjon av empiri, analyse og drøfting. Forskningsspørsmålene danner rammen for den analytiske drøftingen, der empiri og teori forenes og leder til svar på problemstillingen.

I kapittel 7 oppsummeres funnene jeg har gjort i studien, og konklusjonen presenteres. I den avsluttende refleksjonen vil jeg vurdere egen prosess i arbeidet med masteravhandlingen, før det til slutt reises nye spørsmål.

## Kapittel 2 Empirisk kontekst

### 2.1 Innledning

I dette kapitlet gis en kort beskrivelse av karriereveiledning som fagfelt, framveksten av offentlige fylkesvise karrieresentre i Norge og en kort presentasjon av de seks karrieresenterlederes beskrivelse av karrieresenteret og praksisutvikling i sitt senter. Selv om karriereveiledning er et etablert fagfelt internasjonalt, må det betraktes som et ungt felt i Norge, som heller ikke har hatt noe sterk enhetlig organisering (Gaarder og Gravås 2011). De senere årene har det vokst fram en større politisk interesse og vi har fått flere videreutdanningstilbud innen karriereveiledning, men disse varierer i omfang og innhold (Damvad 2012). Fra høsten etableres for første gang masterutdanning innen karriereveiledning i Norge. Først i kapitlet presenteres praksisfeltet; karriereveiledningssamtalen.

### 2.2 Karriereveiledningssamtalen

Innledningsvis ble en bred definisjon på karriereveiledning presentert. I boka Karriereveiledning defineres **karriereveiledningssamtalen** som:

*«Profesjonelle individuelle samtaler mellom veileder og en veisøker om karriererelaterte spørsmål med den hensikt å bidra til å styrke veisøkers refleksjon, motivasjon og ferdigheter til å håndtere egen karriere»:* (Gaarder og Gravås 2011:20). (Min understreking).

Jeg bygger min forståelse av karriereveiledningssamtalen på denne definisjonen, og vil her redegjøre videre for hva jeg legger i de ulike begrepene. Med profesjonell forstås at samtalen foregår i en formell ramme som gir veileder legitimitet til å veilede. Det foreligger en «kontrakt» mellom veileder og veisøker i betydningen av en felles forståelse av hva som er veiledningens saksforhold og hensikt. Det stilles videre visse krav til veileders kompetanse. Samtalen mellom veisøker og veileder skal være tuftet på humanistiske verdier som respekt, ansvar, likeverd, og positivt syn på menneskers muligheter og evner til å ta ansvar. Karriererelaterte spørsmål spenner fra konkrete spørsmål til mer grunnleggende undringer, men det trekkes klare skillelinjer mellom karriereveiledning og terapi. Hensikten med karriereveiledningen er at veisøker skal bli klar over sine personlige ferdigheter og utvikle disse. En overordnet målsetting med karriereveiledning er det som på engelsk benevnes som CMS, Career Management Skills. Karriereveiledningen skal bidra til noe mer enn bare å bistå veisøkeren i å håndtere den aktuelle situasjonen her og nå, men den skal bidra til at veisøker kan vurdere og ta valg i fremtidige karriererelaterte spørsmål.

## 2.3 Fylkesvise karrieresentre

Fra 2003 har det vokst fram fylkesvise offentlige karrieresentre i Norge med hensikt å profesjonalisere karriereveiledningstilbudet i fylkene. Dette kom som et svar på OECDs tilbakemelding i 2002, der det blant annet ble påpekt at karriereveiledningstilbudet for voksne var mangelfull. Fylkesvis karriereveiledning ble etablert som partnerskap, der det enkelte fylke fikk frihet til å invitere relevante aktører med i partnerskapet. I mange fylker ble dette tverretatlige arbeidet institusjonalisert dette gjennom karrieresentre. Fylkene fikk myndighet til selv å avgjøre innretting, omfang og tilbud. Resultatet av dette er at det er vanskelig å snakke om karrieresentre som en enhetlig størrelse eller konsept (Hatlem et al 2012).

I rapporten «*Karriereveiledning i fylkene*» undersøkes omfang, organisering, tilbud og formalkompetanse ved de fylkesvise karrieresentrene (Hatlem et al 2012). Undersøkelsen viser at det i 2012 var 41 karrieresentre fordelt på 14 fylker i Norge. Antall sentre sier likevel ikke noe om hvilket tilbud som gis befolkningen. Undersøkelsen viser at sentrene er ulikt organisert, og det kan variere hvilke tilbud og aktiviteter de har. Rapporten konkluderer med at tilbudet per i dag ikke kan sies å være likeverdig, verken når det gjelder tilgang til tjenestene eller innholdet i dem (ibid.).

Nasjonal enhet for karriereveiledning<sup>5</sup> ble etablert, som en avdeling i Vox, 1. januar 2011. Oppgavene er å utvikle og koordinere karriereveiledningsfeltet i Norge med mål om å øke tilgangen til karriereveiledningstjenestene, styrke kvaliteten i karriereveiledningen og bidra til likeverdige tilbud for unge og voksne i alle livsfaser (Nyhus et al 2011). Denne enheten jobber i ulike fora og arenaer for utvikling av karriereveiledningsfeltet, gjennom støtte til utviklingsprosjekter, fagnettverk og fagdager. Videre tilrettelegges nasjonal brukerundersøkelse og effektundersøkelse av veisøkere i karrieresentre. Til nå har denne enheten ikke hatt noen form for styringsverktøy. Gjennom forvaltning av kunnskapsdepartementets statstilskudd til fylkene, som beskrevet i kapittel 1, er det nå krav om tjenestetilbud som gir gratis karriereveiledning til voksne. Fortsatt er det, som tidligere sagt, ingen retningslinjer om kvalitetsinnhold i karriereveiledningssamtalene.

Karrieresentrene som inngår i denne avhandlingen tilbyr gratis karriereveiledning til voksne i sitt fylke. Sentrene er offentlige servicetilbud, som finansieres av partnerskap. Sammensetning av partnerskapene varierer noe, men alle har partnerskap bestående av fylkeskommune og NAV. Øvrige parter er ofte KS, NHO, LO og fylkesmannen. Karrieresenteret inngår ikke som del av forvaltningen, og er derfor en nøytral samarbeidspart med taushetsplikt – også for de ulike basisorganisasjonene som utgjør partnerskapet. Karrieresentrene disponerer ingen virkemidler utover selve veiledningssamtalen. Det vil si at de ikke kan iverksette arbeidstrening eller opplæring av noe slag.

---

<sup>5</sup> Vox nasjonalt fagorgan for kompetansopolitikk, Nasjonal enhet for karriereveiledning

I tillegg til individuelle karriereveiledningssamtaler tilbyr noen av sentrene andre førstelinjetjenester som: gruppeveiledning eller kurs i jobbsøking, cv skriving, kompetansekartleggingskurs, motivasjonskurs eller karriereplankurs.

Karrieresentrene som inngår i denne avhandlingen beskriver seg selv som ressurs- og kompetansesenter for andre som arbeider med karriereveiledning i fylkene. Dette er skoler, NAV, attføringsbedrifter, opplæringskontor med mer. I rollen som ressurs- og kompetansesenter innen fagfeltet karriereveiledning tilbys ulike former for kompetanse- og kvalitetstiltak. Noen av sentrene tilbyr også karriereveiledningstjenester til bedrifter i omstillings- og nedbemanningsprosesser. Noen tilbyr etablereropplæring og noen utfører definerte oppgaver på vegne av fylkeskommunen. I denne avhandlingen settes fokus først og fremst på den individuelle karriereveiledningssamtalen. Dette fokuset er valgt fordi jeg anser det som hovedoppgaven i et karrieresenter. For å kunne framstå med troverdighet i rollen som ressurs- og kompetansesenter, så mener jeg at veilederne selv må ha praktisk erfaring med veiledning.

Målet med individuelle karriereveiledningssamtaler er at veisøker lærer seg ferdigheter som gjør han/henne i stand til å håndtere sin karriere gjennom livet. Isachsen, Vassbotn og Sønstebo (2011) fra Karrieresenteret i Telemark, beskriver i artikkelen «Karriereveiledning - et praksisfelt i karrieresenteret» at to typer kompetanser møtes: veiledning – og det de kaller karriererelevant kunnskap. Det sistnevnte er kunnskap innenfor områder som arbeids og – organisasjonspsykologi, arbeidsmarked, utdannings/ opplæringsmuligheter og jobbsøkerprosesser. Med veiledningskompetanse mener de «den praktiske» samtalekompetansen som gjør veileder i stand til å fasilitere prosesser som er nyttige for den unike veisøker. Undersøkelsen om karrieresenter, viser at veisøkere som oppsøker karrieresenter har ulike behov (Hatlem et al 2012). De befinner seg i ulike livsfaser, og det er stor variasjon i hvilke karriererelaterte utfordringer de står oppe i. Veisøkere kontakter karrieresenteret frivillig og er derfor i utgangspunktet godt motiverte for karriereveiledning. De får gjerne mellom en og fem veiledninger hvorav hver veiledning har om omtrent en times varighet. Karrieresenteret i Telemark beskriver mangfoldet av sine veisøkere og de karriererelaterte utfordringene de står i følgende:

*«Det er den hjemmeværende småbarnsmoren som igjen vil prøve seg i arbeidslivet, den optimistiske nyutdannede studenten som ønsker jobbintervjutrening, eller den slitne helsefagarbeideren som ikke lengre har mer å gi. Det er også den omstillingsrammede industriarbeideren med all sin arbeidserfaring fra en og samme bedrift og den langtidssykemeldte læreren som bommet på utdanningsvalget. 40-åringen i «livets midte» som spør seg selv om hun kanskje har vokst ut av sin nåværende jobb?» (Isachsen, Vassbotn og Sønstebo 2011:119).*

Lovén (2011:42) beskriver karriereveilederen som en balansekunstner, som må balansere ulike interesser og håndtere ulike dilemmaer i en rekke sammenhenger. Han hevder videre at måten veileder håndterer dette mangfoldet, henger i stor grad sammen med hennes forforståelse, og som veileder er det derfor viktig å reflektere over hvordan en forholder seg til - og handler i ulike



situasjoner. Den reflekterte veileder vil derfor være bevisst på hvordan hun håndterer ulike situasjoner og har utviklet et bredt handlingsrepertoar å velge fra. Det finnes, som sagt tidligere, ingen kvalitative retningslinjer for karriereveiledningsarbeidet i karrieresentrene.

I europeisk sammenheng har fokuset på utviklingen av veisøkers karriereferdigheter (på engelsk Career Management Skills, CMS) blitt framhevet. ELGPN (European Lifelong Guidance Policy Network) (2010) definerer CMS slik:

*«CMS refererer til en rekke kompetanser som setter mennesker i stand til å kunne planlegge, utvikle og styre sin egen karriere på en strukturert måte. Dette inkluderer ferdigheter i å kunne samle, analysere og anvende informasjon både om utdanning, arbeid og seg selv, ferdigheter i å håndtere overgangsfaser i livet og ferdigheter i å ta valg».*

CMS er pekt ut som et av fire fokusområder for politikktutforming på karriereveiledningsfeltet i Europa i en EU-resolusjon fra 2008. Resolusjonen slo fast at karriereferdigheter spiller en avgjørende rolle for å gjøre folk i stand til å forme sin egen læring, praksis og karriere:

*«Career management skills play a decisive role in empowering people to become involved in shaping their learning, training and integration pathways and their careers» (EU 2008).*

I motsetning til tradisjonelle karrierevalgteorier er man i denne teorien mer opptatt av å lære seg ferdigheter for å stå i sin egen karriere gjennom livsløpet. I motsetning til å gi bistand i et konkret valg. I teorien New Dots fokuseres det på fire ferdigheter som bør danne grunnlaget for systematiseringen av profesjonelle veiledningstilbud: De fire ferdighetene er valgkompetanse, mulighetsoppmerksomhet, evnen til å håndtere overgangsfaser, og selvinnsikt.

Dette avsnittet har vist at det ikke finnes en enhetlig definisjon på karriereveiledning, karrieresenter eller karriereveiledningssamtaler. Jeg har her redegjort for min forståelse, og dermed grunnlaget som avhandlingen bygger på. I neste avsnitt vil jeg gå videre og argumentere for at karrieresentrene er kunnskapsintensive virksomheter der karriereveilederne er kunnskapsarbeidere. Videre vises karrieresenterledernes beskrivelse av virksomheten.

## 2.4 Seks karrieresenter og seks karrieresenterledere

Karriereveiledning anses ikke som egen profesjon (Nerland 2011) og det er rekruttert karriereveiledere og karrieresenterledere fra flere yrkesretninger (Hatlem et al 2012). Jeg betrakter karrieresentre som kunnskapsvirksomheter. Kunnskapsvirksomheter beskrives av Irgens (2010: 31) som virksomheter der kunnskapen om arbeidsutførelsen er primært knyttet til ansattes intellektuelle kapasitet, og i mindre grad til teknologi, maskiner, produksjonsprosesser og formelle prosedyrer. Kunnskapen er i liten grad nedfelt i den formelle delen av organisasjonen og arbeid som utførelsen bærer gjerne et personlig preg, der mye av arbeidet er intellektuelt, og de ansatte setter sitt «fingeravtrykk» (personlige preg) på jobbutførelsen. Irgens beskriver videre at noen virksomheter er

mer kunnskapsintensive enn andre. Han snakker om grad av kunnskapsintensivitet i virksomheter, ikke enten eller. Som en hovedregel er det slik at jo mer en virksomhet er kjennetegnet av standardisering, jo mindre kunnskapsintensiv vil den være i betydningen preget av kunnskapsarbeidere. I figuren under vil jeg plassere karrieresenter over høyere undervisningsinstitusjoner.



Figur 2 Virksomheter fra lav til høy kunnskapsintensivitet (Irgens 2010:32).

Arbeidet i et karrieresenter er preget av selvstendighet, det er krav om formal- og realkompetanse. Oppgavene består i liten grad av rutiner, men noen karrieresenter har utarbeidet en egen mal for gjennomføring av karrieresamtalen. I en kunnskapsvirksomhet, som et karrieresenter, er de ansattes intellektuelle kapital det fremste aktivum. Intellektuell kapital kan forstås på flere måter. Intellektuell kapital omfatter vanligvis tre typer menneskelige ressurser: Humankapital, organisasjonskapital og relasjonskapital (Irgens 2011). Av mest relevans for min problemstilling er begrepet humankapital, som refererer til de ansattes individuelle kunnskaper. Hva de kan, og hva man tror de er i stand til å utrette med de kvalitetene de har (Irgens 2011, Westernen 2010). Menneskelig kapital defineres som den kunnskap den ansatte tar med seg når vedkommende forlater bedriften når dagen er over. Dette er for eksempel den ansattes ekspertise, utdanningsnivå og så videre.

Mitt utgangspunkt for samtaler med ledere av fylkesvise karrieresenter var at senteret skulle tilby gratis karriereveiledning til voksne. Jeg ønsket å ta utgangspunkt i denne tjenesten for å kunne gi ulike perspektiv og lederes vurdering av praksisutvikling innen samme tjeneste. Nettopp for å få større innsikt i praksisutviklingen spesielt knyttet til de individuelle karriereveiledningssamtalene. Organisering og tjenesteinnhold i sentrene er ellers noe forskjellig. Alle sentrene hadde også andre oppgaver i tillegg til individuelle samtaler. De seks karrieresenterledere jeg snakket med kommer fra forskjellige fylker i Norge. Dette er fylker med store geografiske forskjeller. Sentrene opererer også innenfor svært ulike organisatoriske og økonomiske rammer.

Karrieresentrene består av forholdsvis små veilederfelleskap med tre til ni ansatte. Alle gjennomfører brukerundersøkelser i etterkant av veiledningssamtalene. Noen av sentrene dokumenterer sin virksomhet gjennom årsmeldinger og har nærmest serviceerklæringer som

beskriver hva veisøker kan forvente av tjenester. Andre sentre har ikke tilgjengelig dokumentasjon for virksomheten.

De seks karrieresenterlederne har alle ledererfaring, og fire av dem kom også fra andre lederjobber i skoleverk, helsevesen eller offentlig administrasjon. Lederne har arbeidet som karrieresenterleder fra to til ti år. To har også formell lederutdanning. Alle informantene arbeider selv som karriereveiledere, men i ulik grad. Samtlige mener at dette er viktig for å ivareta lederoppgaven på en god måte. Alle hadde formell utdanning som karriereveileder med minimum 30 studiepoeng.

Karrieresenterlederne viser stor entusiasme og det virker som de brenner for fagfeltet. Flere peker på at de jobber med noe som er viktig både for samfunnet og for enkeltindivider med en førstelinjetjeneste: *«å gjøre en forskjell i menneskers liv»* som en av dem beskriver. Videre fremhever også flere karrieresenterets andrelinjetjeneste. Det vil si sentrenes rolle som ressurs- og kompetansesenter for andre som arbeider med karriereveiledning. En av informantene uttrykker at *«andrelinjetjenesten er enda viktigere [enn førstelinjetjenesten] – her er det virkelig stort behov!»*. Samtlige ledere er ærlige på at det har vært, og er, krevende å drive nybrottsarbeid. De peker på at karriere-begrepet ikke er innarbeidet i det norske samfunnet, og blir at det kreves forklaring på hva tilbudet gjelder for å skape forståelse for innholdet i tjenestene. De viser også til usikkerhet i rammebetingelser og krevende omgivelser. Denne usikkerhetene og ytre press ble på en annen side også fremmet som er styrke i fremveksten av det nye praksisfeltet. En senterleder uttrykker: *«Ytre press gir innovativ tenking og utvikling»*. En annen fremmet det som positivt at karriereveiledning for voksne ikke er en lovpålagt oppgave, slik som karriereveiledningen i grunnskolplæringa.

På spørsmål om hva som anses som god karriereveiledningspraksis generelt og for karriereveiledningssamtale spesielt, kommer svært likelydende svar fra senterlederne. Alle svarer at veileder først og fremst må møte veisøker der hun er. Videre påpeker de at veileder må ha et teoretisk fundament, og må kunne bruke teorien i veiledningssituasjonen. Faglig kvalitet og service må gå sammen. Veileder må kunne følge samtalens bevegelser og må respondere på de utfordringer som samtalen måtte gi der og da, - hun må kunne utøve øyeblikkets kunst.

På spørsmål om karrieresenteret har omforent forståelse av utøvelse av veiledning, måtte de fleste lederne tenke seg om før svaret kom. Alle mente også her at de har samme forståelse og tilnærming til utøvelse av praksis, men ble usikre på hvordan de jobbet for å «avstemme» praksis. Noen fortalte at de arbeidet med verdier og visjoner. Andre fremhevet planarbeid, rutine- og skriftliggjøring av arbeidsfeltet. Andre verktøy for å uttrykke praksisforståelse i fellesskap var det å jobbe sammen, diskutere og reflektere.

Alle informantene mener at kunnskaping er viktig, men har ulike syn på hvordan kunnskapsutvikling – og deling skjer. Det er derfor variasjoner i tilnærminger til kunnskapende prosesser. Noen fremmet praksisutvikling mens andre var mer opptatt av teoretisk påfyll.

I analysekapitlene vil jeg beskrive karrieresentrene, deres praksis og kunnskapende prosesser nærmere.

## 2.5 Oppsummering empirisk kontekst

Avhandlingens praksisfelt er den individuelle karriereveiledningssamtalen i fylkesvise karrieresenter. Altså et offentlige og gratis tilbud for voksne, som selv ønsker tjenesten på bakgrunn av selvdefinert behov. Jeg har ikke funnet tidligere forskning, som sier noe om innhold og utøvelse av den individuelle karriereveiledningssamtalen i karrieresenter.

På bakgrunn av informantenes beskrivelser og dokumentgjennomgang ser jeg samsvar i forventninger til at karriereveiledernes bør inneha kunnskap om, - og må kunne bevege seg langs tre akser. Dette innebærer:

1. Faglige og teoretisk kunnskaper
2. Erfaring med praktisk utøvelse
3. Evnen til å reflektere over samsillet mellom teori og praksis og utøvelse av øyeblikkets kunst

Karrieresenterlederne mener det er omforent forståelse for praksisutøvelsen i sentrene. Syn på kunnskaping synes noe ulikt, men samtlige ledere er opptatt av praksisutvikling og at karrieresenteret skal framstå profesjonelt.

## DEL II TEORI OG METODE

Avhandlingens del 2 inneholder teoretiske fundament og metodiske oppbygging. Kapittel 3 redegjør for valg av teori. Det teoretiske ståstedet vil ha betydning for forskningsdesign og den metodiske tilnærmingen som presenteres i kapittel 4. Metodekapittelet gir en gjennomgang av forskningsdesignet og metoden som er brukt i avhandlingen. Her beskrives framgangsmåte i den kvalitative tilnærmingen.

### Kapittel 3 Teori

#### 3.1 Introduksjon til kapittelet

Det teoretiske rammeverket for denne avhandlingen bygger opp omkring problemstillingen: *Hvilken betydning har kunnskapssyn for utvikling av et nytt praksisfelt i karrieresenter?* og starter med å vise ulike perspektiver på kunnskap. Kunnskapsbegrepet er et komplisert begrep (Irgens og Wennes 2011:17) og jeg skal derfor ikke prøve å gi en uttømmende definisjon, men vil vise noen overordnede perspektiver for å synliggjøre ulike tilnærminger til begrepet. Irgens og Wennes (2011:17) viser at filosofer har debattert kunnskap i flere tusen år, en debatt som fortsatt er like aktuell. To ulike perspektiver har vært- og er dominerende; På den ene siden et perspektiv som vekselvis kalles kognitivt, objektivistisk, stulturelt, statisk og instrumentelt. På den andre siden et perspektiv som benevnes som sosialt, praksisbasert, prosessuelt dynamisk og refleksivt (ibid.). Jeg velger å bruke begrepene struktur- og praksis- eller prosessperspektiv videre i avhandlingen. Dette fordi jeg er mest kjent med disse begrepene fra før og fordi begrepet objektiv for meg står for noe som er nøytralt. Når det gjelder forskning på mennesker og samfunn, så kan jeg ikke se at det kan finnes nøytrale, eller objektive forhold og begrepet blir derfor misvisende. Basert på Hislop (2009), Gotvassli (2011) og Elkjær (2004) foretas en forenklet kategorisering av kunnskapsbegrepet og jeg vil vise hvordan ulike perspektiv oppfatter kunnskap, hvordan - og hvorvidt kunnskap kan identifiseres, utvikles, lagres, deles og ledes. For å vurdere hvilken kunnskap som benyttes- og hvordan kunnskaping skjer i karrieresentrene presenteres flere tilnærminger for å kunne vurdere om disse er aktuelle for å forklare kunnskapsanvendelse og kunnskapende prosesser i karriereveiledningssamtalen. Jeg tar utgangspunkt i von Krogh et al (2011) sin «kunnskapende kontekst», Dreyfus og Dreyfus (1999) sin mesterlære-tenking, teori om praksisfellesskap, Schöns (2001) «*reflekterte praktiker*», samt teori om improvisasjon.

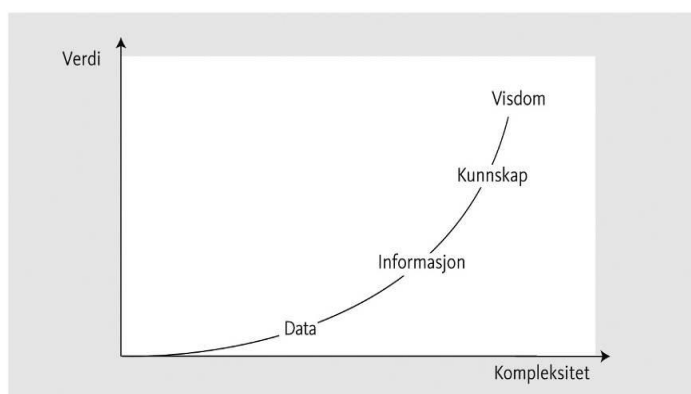
Kapitlet tjener flere funksjoner: det er klargjørende i forhold til begrep i forskningsspørsmålene og problemstillingen og gir et teoretisk grunnlag og danner fundament for avhandlingens analyse.

### 3.2 Kunnskapsbegrepet

I dette avsnittet ser jeg på kunnskapsbegrepet i hverdagstale og forskjellen mellom data, informasjon, kunnskap og visdom. Videre gis et filosofisk perspektiv på kunnskap. Begrepet kunnskap oppfattes nok av de fleste som et hverdagsord, som mange av oss bruker uten særlig grad å reflekterer over hva man egentlig legger i begrepet. Jeg vil her forsøke å gi begrepet et teoretisk innhold. Senere i oppgaven (i analysedelen) gis et mer empirisk og praktisk innhold i begrepet, for å gi en forståelse av kunnskap som fenomen og betydning innen praksisutvikling i karriereveiledningssamtaler.

Når kunnskapsbegrepet skal defineres, henviser Westeren (2010:29) til det engelske begrepet knowledge (kunnskap). Begrepet knowledge inneholder en rekke type ferdigheter som blant annet know how, erfaringer, meninger, kapasitet. Dette innebærer en utfordring når en enhetlig definisjon skal utformes. Know how er det å vite hvordan arbeidsoppgaver skal løses i konkrete situasjoner og sosiale kontekster. Know why er å vite hvordan og know that er kunnskap om saksforhold. Kompetanse oppnås når en har evne til å kombinere de ulike kunnskapsformene (ibid.). Irgens (2010:34) sier at kompetanse i arbeidslivet innebærer kombinasjon av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. En arbeidstaker er kompetent når hun har tilstrekkelig med kunnskaper om jobben som skal gjøres, når hun i tillegg har de ferdighetene som trengs for å omsette denne kunnskapen i praktisk handling og når hun har den holdningen eller innstillingen som er nødvendig for at jobben skal bli gjort på en etisk forsvarlig måte.

Det skiller også mellom begrepene data, informasjon, kunnskap og visdom. Data er symboler – tegn og bokstaver; informasjon er data satt inn i en sammenheng som skaper mening gjennom tolkning. Når informasjon kobles sammen med personlige erfaringer, refleksjon og tolking, relatert til en kontekst, oppstår kunnskap. Kunnskap kan også bli til informasjon igjen, gjøres eksplisitt, når den kommuniseres til andre. Øverst i figuren finner vi visdom. Visdom kan defineres som kunnskap koblet til læring, innsikt og dømmekraft. Visdom omtales også som meta-kunnskap, den kunnskapen som trengs for å utvikle ny kunnskap (Irgens 2010:33).



Figur 3 Irgens 2010:35 Kunnskap i et verdihierarki – etter Gottschalk

Denne framstillingen er blitt kritisert, og foreslått snudd på hodet, ut fra forståelse av at kunnskap utløser informasjon. Kunnskap oppfattes her som personalisert, eid av det enkelte individ. Personalisert kunnskap kan gjøres eksplisitt og deles med andre gjennom samhandling, dialog og felles refleksjon. I et strukturelt kunnskapsperspektiv vil dette innebære en overføring (læring) av en fasitløsning på for eksempel et bestemt handlingsmønster. I et prosessuelt kunnskapsperspektiv derimot, vil handlingsalternativene være mer åpne. Læring ved kunnskapsoverføring i en slik sammenheng vil da kunne dreie seg om å nyttiggjøre seg av informasjon om andres ferdigheter og erfaringer i en bestemt kontekst, gjennom å omforme og tilpasse denne informasjonen til egne kunnskaper og handlinger. Dette samsvarer med mitt perspektiv på kunnskaping og kunnskapsdeling når begrepet omtales i masteravhandlingen.

Før jeg ser nærmere på de ulike perspektivenes syn på kunnskap i punkt 3.3, vil jeg vise et filosofisk perspektiv på kunnskapsbegrepet, men først må begrepet epistemologi presiseres. Begrepet *epistemologi* kommer av det greske ordet *episteme* som betyr kunnskap, og *logos* som betyr læren om. Epistemologi er altså læren om kunnskap og kunnskapstilegnelse. Enhver har implisitt et epistemologisk utgangspunkt for sin forståelse av verden. Det betyr at vi kan ha ulikt syn på hvilken kunnskap som er relevant og hva vi kan vite noe om (Nyeng 2010:209).

Platon oppfattet kunnskap som «berettiget sann overbevisning», mens Aristoteles hevdet at kunnskap hadde flere fasetter og kunne karakteriseres som *tekne* (en håndverksmessig, oppgaveorientert og praktisk kunnskap), *episteme* (teoretisk kunnskap) og *fronesis* (en praktisk visdom utviklet gjennom erfaring) (Irgens og Wennes 2011:17).

I Aristoteles tenkning betegnes uttrykket *fronesis* som menneskets evne til å utføre praktisk handling basert på kloke, omtenkssomme beslutninger. *fronesis* er praktikerens evne til å håndtere de usikre, uventede og krevende situasjonene med klokskap og visdom. Aristoteles legger i *fronesis* en moralsk dimensjon og beskriver kloke beslutninger og handlinger som en intensjon om å tjene det gode. Utviklingen av *fronesis* skjer i takt med erfaringen (Åsvoll 2009).

Karriereveiledning er en etisk handling, påstår Tonje Gravås i sin artikkel «*Karriereveiledning og etikk*» (2011). Hun sier at enhver veiledningssamtale har potensial i seg til å bli en betydningsfull samtale for veisøker, i betydning at det skapes bevegelse. Karriereveiledningssamtalene omhandler vesentlige temaer for veisøker og berører deres forhistorier og fremtidsplaner. Siden karriereveilednings-samtalen kan bidra til å forandre noe, så kan dette gi innvirkning på veisøkers liv. Gravås bruker metaforen «*å holde noe av veisøkerens liv i våre hender et lite øyeblikk*». Etisk kunnskap og kompetanse er derfor fundamentalt i karriereveiledningen. Etikk er *læren om hva som er gode og riktige handlinger*, om hvordan vi kan skille mellom rett og galt og forholde oss «riktig» til andre mennesker. Etikk er et grunnlag for systematisk refleksjon, den intellektuelle overlegningen, begrunnelsen av moral. Moral er praksisen, atferden, det vi gjør, det vi utfører bevisst, mer eller

mindre reflektert (Vetlesen 1996 i Gravås 2011). Enkelt sagt er etikk tankene om hva som er galt og riktig, mens moral er handlingene. I denne avhandlingen velger jeg å bruke ordet etikk og la det benevne både tenking, refleksjon og praktisk handling. Dette begrunner jeg med at etikk er begrepet som de fleste bruker i dagligtale. Etisk kompetanse rommer her både tenking, refleksjon og ferdigheter til å ta gode valg. Karriereveileder må ha kunnskap om etikk (i mer teoretisk forstand) og en etisk bevissthet som innebærer bevissthet om etiske aspekter ved karriereveiledning – herunder bevissthet om verdier, eget menneskesyn og rolleforståelse. Karriereveiledere må ha evne å oppdage de etiske utfordringene og reflektere over dem, for så å ta gode valg - basert på denne refleksjonen - der og da.

### 3.3 Ulike perspektiver på kunnskap

Som tidligere vist, oppfattes kunnskap fra flere perspektiv. Jeg avgrensner min presentasjon i denne avhandlingen til det som oppfattes som hovedperspektivene; det strukturelle – og det prosessuelle perspektivet. Videre presenteres en tredje vei. Avhengig av hvilket ståsted en har, vil forståelsen av kunnskap være vesensforskjellig. Jeg vil, i det følgende, forsøke å forklare de ulike perspektivenes forståelse.

#### 3.3.1 Det strukturelle perspektivet på kunnskap

I det strukturelle perspektivet ses kunnskap på som noe individene og organisasjonen besitter, - en beholdning, som kan identifiseres, behandles og spres til andre. Kunnskapen kan her eksistere uavhengig av mennesker så lenge den er kodifisert og gjort tilgjengelig gjennom for eksempel skrift, lyd eller datasystemer. I dette perspektivet vil en nedskrevet rutine eller brukermanual ansees som eksplisitt objektiv kunnskap. Kunnskapen er da ansett som løsrevet fra individets subjektivitet, og representerer sannhet og lovmessighet. Språk anses som objektivt med likeverdige ord og notasjon. Et kunnskapssyn som ikke tar hensynet til at språk kan oppfattes forskjellig fra person til person er basert på et positivistisk syn, hvor vi kan nærme oss verden på en vitenskapelig måte, fri for menneskelig fortolkning (Hislop 2009:19). Dette synet har sine røtter i positivismen<sup>6</sup> hvor alt kan studeres vitenskapelig gjennom observasjon, måling og telling, og at en på denne bakgrunn kan generalisere. Det hevdes at objektiv kunnskap blir produsert som et resultat av dette og at kunnskapen lever som sannhet uavhengig av samfunnsmessige- og kulturelle endringer (Hislop 2009:19).

Når det gjelder strukturperspektivets forhold til taus kunnskap, så hevder Hislop at det foreligger en dikotomi, - eller det som kalles en enten/eller tenkning – der et tredje alternativ utelukkes.

---

<sup>6</sup> Positivismen: Durkheim (sosiologiens grunnlegger) argumenterte for at årsak og effekt mellom sosiale fenomen kan forklares med observasjon og testing, og at en på denne bakgrunn kan generalisere.



Dikotomier er altså to alternativer som utelukker hverandre, og det finnes ingen mellomting. Dikotomien når det gjelder eksplisitt kunnskap og taus kunnskap er at de blir ansett som to ulike typer kunnskap, som illustrert i figur 4 (Hislop 2009:23).

Taus kunnskap	Eksplisitt kunnskap
Uforklarlig i en kodifisert form	Kodifisert
Subjektiv	Objektiv
Personlig	Ikke personlig
Kontekstavhengig	Ikke kontekstavhengig
Vanskelig å dele	Enkelt å dele

Figur 4 Karakteristika på taus og eksplisitt kunnskap (Hislop 2009:23).

I strukturperspektivet foretrekkes eksplisitt kunnskap framfor taus kunnskap. Eksplisitt kunnskap anses som objektiv kunnskap og regnes som mer formell, fri for personlig og kulturell påvirkning og dessuten delbar gjennom kodifisering. Taus kunnskap, i dette perspektivet, ses på som personlig kunnskap som er farget av den enkeltes kulturelle bakgrunn og personlige antagelser. Taus kunnskap er vanskelig å skille fra kroppslige uttrykk, og vanskelig å uttrykke eksplisitt og kodifisert, og blir dermed ansett som mer uformell, mindre pålitelig og svært personlig. «*Kunnskap er noe som man har i hodet*», en intellektuell, kognitiv aktivitet eller prosess, ifølge strukturperspektivet (Cook og Brown i Hislop 2009:21).

### 3.3.2 Det praksisbaserte perspektivet på kunnskap

Det praksisbaserte kunnskapsperspektivet fremstiller kunnskap som noe som er iboende i, og umulig å separere fra menneskelig handling og praksis (Hislop 2009:33). Definisjon på praksis ble presentert i kapittel en der jeg viste at *praksis* refereres til målrettede menneskelige handlinger. Basert på antakelsen om at handlinger omfatter både fysiske og kognitive elementer, og at disse er uatskillelige. Bruk og utvikling av kunnskap er derfor ansett som en fundamental del av det å være et aktivt menneske (Hislop 2009:33). Kunnskap er basert på ulike prosesser i organisasjonen, særlig sosiokulturelle prosesser. Kunnskapstilegnelse skjer gjennom deltakelse i praksisfellesskapet (Gotvassli 2011).

1. Kunnskap er innebygd i praksis
2. Taus og eksplisitt kunnskap kan ikke skilles fra hverandre
3. Kunnskap er kroppsliggjort
4. Kunnskap er sosialt konstruert
5. Kultur er innebygd i kunnskap
6. Kunnskap har et konkurranseaspekt

Figur 5 Karakteristikk av kunnskap i det praktisk basert perspektiv (Hislop 2009:34)

I det praksisbaserte perspektivet vil det kognitive og det praktiske følge i takt med hverandre. Kunnskap ses ikke nødvendigvis som noe konkret eller som en ting, noe som kan kodifiseres eller eksisterer løsrevet fra en kontekst. I stedetfor å snakke om kunnskap som noe man har, så kan man betrakte kunnskap som noe man gjør. Det er ikke mulig å skille taus og eksplisitt kunnskap.

Begrepet taus kunnskap skal forklares senere i avhandlingen. Michael Polanyi sitt begrep om den tause dimensjon peker i retning av at vi vet mer enn vi kan fortelle, og vi ikke kan sette ord på alt vi vet og kan. Dessuten vil en del kunnskap basert på kroppslig trening være umulig å sette ord på, den kommer først til syne ved utførelsen av den kroppslige ferdigheten (Jensen et al 2004:38).

To ulike perspektiver på kunnskap, som tilsynelatende står i et motsetningsforhold til hverandre, er her presentert. Jeg vil videre vise et tredje alternativ, som bryter opp i denne motsetningen.

### 3.3.3 Den tredje vei

Det som skiller den tredje vei fra de to andre perspektivene, er at man i dette perspektivet tar med kroppen i forståelse av kunnskap. Denne retningen omfatter intuisjon og teft, følelser og bruk av kroppslige sanser (Gotvassli 2011:46, Elkjær 2004:420). Den tredje vei forsøker å bygge bro mellom den første og den andre vei (Elkjær 2004:420). Den grunnleggende ideen er å skape forståelse for at kognitiv tenkning er et instrument som mennesker bruker i deltakelse i praksisfellesskap, der læring og utvikling skjer (Elkjær 2004:420).

Gotvassli viser til filosofen Maurice Merleau-Ponty (2004), og hans begrep «den levende kroppen» som betyr at det er ikke noe skille mellom kropp og sinn, de er integrert med hverandre (Gotvassli 2011:49).

## 3.4 Kunnskapsutvikling i organisasjoner

Jeg har vist at ulike kunnskapssyn gir forskjellig forståelse av begrepene taus kunnskap og hvordan kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling kan skje (jamfør tidligere redegjørelse for kunnskapsdeling og kunnskaping). Jeg vil videre se nærmere på organisatorisk læring (organisasjonslæring og lærende organisasjoner brukes ofte på det samme fenomenet), nemlig hvordan man kan forstå læring som et organisatorisk fenomen.

Læring er knyttet til atferdsendring, som et resultat av praksis eller andre former for erfaring (Irgens 2010). Dette gjelder både på individ-, gruppe- og organisatorisk nivå. Organisasjonens evne til læring er viktig for å kunne håndtere kommende endringer. Irgens problematiserer imidlertid denne definisjonen av læring, og beskriver læring som «*de prosesser som underbygger og virkeliggjør endring*» (ibid.). Med denne forståelsen av læring, vil læring i seg selv ikke nødvendigvis gi endring,

men det vil gi en forståelse og innsikt i alternativer for handlinger: Læring gir altså et potensial for å ta i bruk ny adferd og ved hjelp av refleksjon kan vi bli bedre til å lære, sier Irgens (2010).

Argyris (1990) redegjør for læringsbegrepet gjennom enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring. Enkeltkretslæring er en form for læring som gjør mennesker i stand til å gjøre mindre justeringer i forhold til å løse en utfordring. Slik læring er tilstrekkelig når de grunnleggende forutsetningene ikke berøres, og man skal håndtere enkeltstående hendelser. Et eksempel på dette er behov for justering av plan som allerede fungerer (Irgens 2010). Ved dobbeltkretslæring stilles spørsmål ved grunnleggende antakelser i organisasjonen. I en slik lærings situasjon vil man undersøke og endre styrende forutsetninger som er årsaken til at feil oppstår (Irgens 2000). Det oppstår organisatorisk læring i den forstand at organisasjonens adferd endres. Jeg forstår dette som refleksiv adferd med mål om å endre, tilpasse, utvikle organisasjonen – organisasjonen lærer av læringsprosessen – den lærer å lære.

Et viktig element i dobbeltkretslæring er å reflektere over de erfaringer som er gjort, og det er nettopp erfaringsdeling som danner selve refleksjonsgrunnlaget. Dersom dobbeltkretslæring skal kunne skje, så må organisasjonen ha en kultur som støtter opp under endring (Morgan 2009). Irgens (2010) viser at dobbeltkretslæring innebærer å ha en kultur som åpner for å rette et kritisk blikk mot organisasjonens bruksteori, og det stilles spørsmål om grunnleggende antakelser.

Normer og verdier hos de ansatte i en organisasjon kan hemme dobbeltkretslæring. En gjeldende norm i organisasjonen kan for eksempel være at man ikke skal stille spørsmål ved bedriftens policy og mål. Irgens (2000) forklarer dette slik: «*Dobbeltkretslæring krever at man evner å stille spørsmål ved grunnleggende handlingsnormer og styrende verdier*».

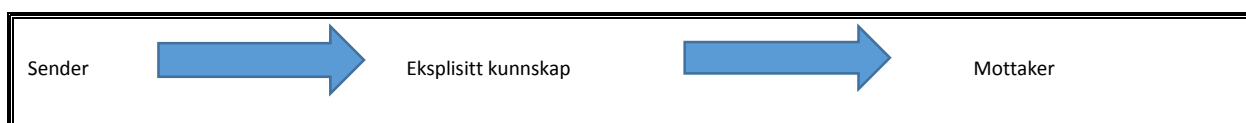
Kollektiv læring skjer i samspillet mellom mennesker. Her kan det være snakk om sosial læring, det vil si at mennesker lærer som en av flere i et felleskap. Slik læring kan også være kontekstuell, noe som innebærer at læringen påvirkes sterkere av den settingen man befinner seg i. Samlebetegnelsen på dette omtales som situert læring og handler om at læring må forstås i lys av de forhold man er omgitt av (Irgens 2010).

For å forstå organisatorisk læring er det viktig å kunne forstå at det kan finnes hindringer for læring. Dobbeltkretslæring stoppes ofte av forsvarsmekanismer, både individuelle, på gruppenivå og på organisasjonsnivå (Irgens 2010). Forsvarsstrategier handler om at individene i en organisasjon utvikler rutiner for å unngå endringer (Argyris og Schön 1996). Videre er begrepene enkel- og dobbeltkretslæring også relevante for å organisatorisk læring. Sentralt her er forholdet mellom uttalt teori og anvendt teori. Uttalt teori er det vi sier vi gjør, eller tror på, mens anvendt teori viser seg i våre handlinger (Irgens 2011).

For å oppsummere organisatorisk læring vises til de tre ulike perspektivene, eller veiene som tidligere beskrevet og deres tilnærming til læring og kunnskaping:

### 3.4.1 Kunnskaping i den første vei

I den første veien, eller strukturperspektivet, knyttes fokus på individets evne til å ta til seg informasjon og kunnskap, og dets analytiske og kommunikative ferdigheter. I denne retningen er det enkeltindivider i organisasjonen som er viktig for læring. Med blant annet referanse til Agyris og Schön (1996) sier Elkjær (2004:419) at i den tidlige litteraturen om organisasjonslæring «[...] *organizational learning (OL) is defined as individuals' acquisition of information and knowledge, analytic and communicative skills*». Basert på antagelsen om at den enkeltes kunnskap kan eksternaliseres og eksistere som en enhet utenfor individet, så foreligger det en sender - mottager logikk. Et eksempel på dette kan være at en persons kunnskap skrives ned og lagres i et datasystem slik at andre kan hente ut kunnskapen uten noen form for interaksjon mellom sender og mottaker av kunnskapen. I dette perspektivet antas det at ingen kunnskap tapes i prosessen, og at både sender og mottaker tillegger kunnskapen samme mening og betydning. Innenfor et slikt perspektiv kan man høre ord som kunnskapsdatabase, organisatorisk kunnskap, kunnskapsoverføring og kunnskapsflyt bli brukt.



Figur 6 Kunnskapsdelingsprosess i et struktur perspektiv (Hislop 2009:27).

Som tidligere sagt i det strukturelle kunnskapssynet settes eksplisitt kunnskap over taus kunnskap og det etterstrebes derfor å gjøre taus kunnskap eksplisitt. Taus kunnskap oppfattes som vanskelig, tidkrevende og komplisert å gjøre eksplisitt, men det foreligger, ifølge Hislop, en optimisme om at det er mulig å konvertere taus kunnskap til eksplisitt kunnskap. I et ledelsesperspektiv blir det da viktig å identifisere den kunnskapen som er viktig, slik at den kan kodifiseres om til allmenngyldig eksplisitt kunnskap.

Konvertere taus kunnskap til eksplisitt kunnskap (kodifisering)
Samle kunnskap i sentral
Strukturere / systematisere kunnskap (inn i distinkte kategorier)
Teknologi spiller en nøkkelrolle

Figur 7 Kunnskaps behandlingsprosess i et objektivt perspektiv (Hislop 2009:27).

Elkjær (2004) kritiserer denne retningens syn på hjernen som en konteiner, kunnskap som en substans og læring som overføring og økning av substans i hjernen. Læring vil handle om at individene i organisasjonen skaffer seg kunnskap om fenomener utenfor seg selv, og at denne kunnskapen lagres i bøker, databaser og så videre (Elkjær 2004:420).

### 3.4.2 Kunnskaping i den andre veien

Den andre veien, eller det praksisbaserte perspektivet, kjennetegnes med at man fokuserer på at læring finner sted gjennom praksisfellesskap (Elkjær 2004). Læring, i dette perspektivet, anses som en del av praksisen, de daglige hendelsene. Læring er først og fremst relatert til det praktiske i arbeidssituasjonen, og ikke først og fremst en kognitiv prosess (Elkjær 2004). Læring anses som et sett av aktiviteter innvevd i en kompleks sosial- og kulturell kontekst. Praksisfellesskapet, med sin felles historie og tradisjon anses som selve byggesteinen i det sosiale læringsystemet. Praksisfellesskap kommer ofte som et resultat av felles engasjement i praksisutøvelsen og anses gjerne som selvorganiserte grupper, der deltakerne selv har valgt å samarbeide og dele (Hislop 2009).

I dette perspektivet vil ikke kunnskapen anses som verdinøytral, men farget og knyttet til antagelsene, verdiene og kulturen til medarbeiderne. Den som har kunnskapen er ofte ikke bevisst denne selv, og i langt mindre grad greier å sette ord på egen kunnskap. Dette fordi kunnskapen bare kommer til uttrykk gjennom handlinger. Gjennom utførelsen av ulike oppgaver kan man se anvendelse av kunnskap som vedkommende ikke greier å beskrive selv. Det være vanskelig «å få tak på denne kunnskapen» uten å selv være til stede når handlingene skjer. I et praksisperspektiv er kunnskapen knyttet til kontekst. Å få oversikt over kunnskapen som finnes blant medarbeiderne kan være svært krevende, om ikke umulig.

Deling av kunnskap krever å <i>sette et perspektiv</i> og <i>velge et perspektiv</i> – utvikle og forstå taus antakelser /forutsetninger
Dele kunnskap gjennom sosial omgang og praksis – observasjon og /eller dialog
Ledelsens rolle er å legge til rette for sosial interaksjon

Figur 8 Kunnskapsledelse fra et praksisbasert kunnskapsperspektiv (Hislop 2009:45)

### 3.4.3 Kunnskaping i den tredje vei

Den tredje veien er en syntese mellom de to foregående og i denne legger Elkjær (2004) (i tillegg til de to første) vekt på intuisjon, teft og følelser. Hun viser til at den tredje veien åpner for at man ikke skal se organisasjoner som systemer eller kollektiv, men som sosiale verdener holdt sammen av forpliktelse til organisatoriske situasjoner og hendelser, som kan spores i tid og rom (Elkjær 2004). Med et slikt utgangspunkt blir organisasjonslæring ikke bare det å utvikle ferdigheter og kunnskaper, men man vektlegger også erfaringens betydning for læring i organisasjoner (Irgens 2011). Den tredje vei vektlegger situasjonen og hendelsen som påvirker læringen.

### 3.4.4 Oppsummering kunnskapsutvikling i organisasjoner

Ulike perspektiver på kunnskap og kunnskapsprosesser vil vektlegge ulike metoder og framgangsmåter for kunnskaping:

	Det strukturelle perspektiv Episteme	Det praksisbaserte perspektiv Techne	Den tredje vei Phronesis
Forståelsesramme	Besittes av individer Kan beskrives og kartlegges. Eksplisitt kunnskap.	Innleiret i sosial praksis. Forhandles fram i praksisfellesskap. Ofte taus kunnskap.	Takt og utøvelse av skjønn. Intuisjon, improvisasjon, følelser. Kroppsliggjort kunnskap.
Syn på kunnskaping	Funksjonalistisk. Kunnskap kan identifiseres, kartlegges og framstilles for spredning til andre.	Kunnskap som del av praktiske ferdigheter. Viktig med deling i praksisfellesskapet.	Viktig med deling og refleksjon, Både refleksjon i - og over handling.
Metoder/ framgangsmåter for kunnskaping	Teorier, metoder, framgangsmåter. Forelesninger, tradisjonelle kurs og opplæringsformer	Ferdighetstrening, arbeid med kunnskapsdeling knyttet til praksisfeltet, veiledning lære av hverandre, erfaringslæring.	Refleksjon i praksis. Langsiktige og prosessuelle tiltak.

Figur 9 De tre perspektivene på kunnskapsutvikling i organisasjoner (– etter Gotvassli 2011)

Forståelsen av hva kunnskap er, er altså avhengig av hvilket perspektiv man tar utgangspunkt i – eller i øyet som ser, som Irgens uttrykker det (Irgens og Wennes 2011). Han beskriver strukturperspektivet og praksisperspektivet, med metaforer som *det vitenskapelige øyet* og *det kunstneriske øyet*. Han sier videre at det er viktig at vi ikke blir enøyd i vår søken etter å forstå verden rundt oss, men at vi bruker begge øyne åpne (Irgens og Wennes 2011:22). Å velge det ene perspektivet på kunnskap betyr ikke at en automatisk utelukker elementer fra andre perspektiv. Nettopp det å benytte flere perspektiv – å se med begge øynene, vil kunne gi dypere innsikt, forståelse enn ved bare å ta utgangspunkt i et perspektiv (Irgens 2011). Med den tredje vei som bygger bro mellom de to andre perspektivene får vi en mer komplett forståelse av begrepet kunnskap.

### 3.5 Mulige kunnskapene prosesser i karrieresenter

Jeg vil her presentere ulike tilnærminger som jeg mener kan være aktuelle for å gi et bilde av kunnskapsprosesser i karrieresenter. Jeg har valgt ut de tilnærmingene som kan synes aktuelle i forhold til kunnskapingen i karrieresenter: en hjelpende kontekst, praksisfellesskap, mesterlære, den reflekterte praktiker og improvisasjon.

Von Krogh et al (2011) hevder at kunnskap først og fremst erverves av sosial integrasjon og samhandling. I følge Irgens (2010) er det i prosessen med å diskutere og reflektere seg fram i fellesskap til en løsning, at utviklingspotensialet for utvikling av ny kunnskap, læring og forståelse har best vilkår. Da kan karriereveilederne lære av hverandres erfaringer og praksis, utvikle ny forståelse for saken og ny handlingskompetanse. Kjernen er da hvordan det legges til rette for utvikling av omforent praksisutøvelse i veilederfellesskapet.

#### 3.5.1 En kunnskapshjelpende kontekst - Ba

Hvilken innflytelse kan karrieresenterleder ha i utvikling av felles praksis? Von Krogh, Ichijo og Nonaka (2011:13) hevder at kunnskap ikke kan ledes, bare skapes. De er kritiske til

management/kunnskapsledelsesbegrepet fordi begrepet management innebærer kontroll over prosesser som er vanskelig å kontrollere. De viser i boka «Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenking i organisasjoner» hvordan ledere kan bidra til å frigjøre potensialet og energien som finnes i organisasjoner. I dette ligger det at ledere må støtte kunnskapsutviklingen, heller enn å kontrollere den (von Krogh et al 2005).

von Krogh et al (2011) viser til i fem trinn i prosessen et individ eller gruppe bør gå gjennom på veien for å skape ny kunnskap. Kjernen i modellen er at det innenfor fasene virker fem definerte kunnskapshjelpere som kan bidra til gode rammevilkår for kunnskapsutvikling:

1. Formulere en visjon
2. Få i gang samtaler
3. Mobilisere kunnskapsaktivister
4. Utvikle den riktige konteksten
5. Globalisere den lokale kunnskapen

Figur 10 De fem kunnskapshjelperne

Alle disse kunnskapshjelperne kan være aktuelle for å forklare kunnskapsutvikling i karrieresenter, men jeg har valgt å se spesielt på hjelper nr. 4) å skape den riktige konteksten. Dette fordi jeg anser denne som mest aktuell. Å skape en kunnskapende kontekst innebærer å utvikle en møteplass som stimulerer til læring. Teorien om den kunnskapshjelpende kontekst er utledet av det japanske ordet Ba, som betyr møteplass for utveksling av kunnskap og erfaringer – og kan være fysisk, virtuell, mental eller alle tre. I et prosessuelt perspektiv vil den kunnskapshjelpende konteksten være innrettet mot å skape meningsutveksling, diskusjon og dialog mellom mennesker.

### 3.5.2 Praksisfellesskap

Praksisfellesskap er en uformell gruppe av mennesker som har arbeidsrelaterte aktiviteter felles. Arbeidsfellesskapet er mest assosiert med praksis-basert perspektiv på kunnskap, det antas at det kunnskapsarbeideren har, er innebygd og uatskillelig fra den kollektive baserte aktiviteten de utfører. Disse fellesskapene vises ikke i de formelle organisasjonskartene. Gruppene er uformelle og ad-hoc. Hislop (2010:167) definerer praksisfellesskap slik:

*“A group of people who have a particular activity in common and as a consequence have some common knowledge, a sense of community identity, and some element of overlapping values.”*

Praksisfellesskapene er ad-hoc baserte, uformelle og med et organisk preg (Hislop 2010:174). Praksisfellesskapet konsept er basert på to sentrale premisser: 1) Det praksisbaserte perspektivet på kunnskap og den gruppebaserte karakteren til organisasjonens aktivitet. 2) Organisasjonens aktiviteter er typisk kollektive, involverer koordinert samspill av grupper med arbeidere. Praksisfellesskapenes begrunnelse er felles faglige interesser, felles verdier og identitet. Eksempler her kan være faggrupper, fagnettverk, kompetansesirkler og læringsarenaer. I følge Hislop

(2010:173) så har slike nettverk gode betingelser for å utvikle tillit, som en viktig premiss for kunnskapsdeling.

Omsorg og tillit er sentrale faktorer både for praksisfellesskapet og for kunnskapshjelpende kontekst. Tillit referer seg til troen mennesker har om andre menneskers adferd, og antakelsen om at de vil følge opp sin forpliktelse. Et tillitsforhold er basert på antakelsen om gjensidighet eller gjensidig nytte. Jo lavere tillit, dess mindre vilje til å dele kunnskap (Hislop 2010)

Von Krogh et al (2011) hevder at forskjell mellom praksisfellesskap og en kunnskapshjelpende kontekst er at en i praksisfellesskapet lærer kunnskap som er utviklet i fellesskapet, mens en kunnskapshjelpende kontekst hjelper til å skape ny kunnskap.

### 3.5.3 Mesterlære og ekspertens læring – kan klokskap læres?

Tekniske ferdigheter kan læres gjennom deltagelse i praksisfeltet (*techne*) og en kan lese seg til god og grundig teoretisk forståelse i bøker og manualer (*episteme*), men hvor lærer vi klokskap? Kan klokskap forstått som ikke-regelstyrt kunnskap læres, og i så fall hvordan?

Brødrene Dreyfus lanserte i 1986 læringsteorien om mesterlære. Denne teorien er en fenomenologisk læringsteori som legger vekt på det kroppslige i innlæringsfasen av en gitt ferdighet. Man kan si at kunnskapen går over fra å være intellektuell kunnskap til å bli kroppsliggjort kunnskap. Brødrene har skissert forskjellige nivå hvor medarbeidere tilegner seg ferdigheter og beskrevet disse forskjellige stadiene med ulike navn. De hevder også at betydningen av å gå i lære og få øve på aktuelle oppgaver under kontinuerlig veiledning fra en mester, bør være et mål som bør tilstrebes i utdanningen (Dreyfus & Dreyfus 1999). Modellen beskriver fem trinn i menneskets læreprosess. Med trinn menes det at det finnes markante, kvalitative forskjeller i menneskers handlemåte og prestasjonsevne ulike steder i prosessen for innlæring av en gitt ferdighet. Individuer på et høyere trinn løser oppgavene bedre enn de som befinner seg på et lavere trinn. Ikke alle mennesker kan nå det høyeste nivået i modellen. På noen områder f.eks. innen sjakk, musikk eller kirurgi er det få som når fram til å bli eksperter, mens det på andre områder, for eksempel det å kjøre bil, vil en stor del av nybegynnerbegynnerne etter hvert oppnå ekspertnivå. Læringsteoriens fem stadier i utvikling av kunnskap beskrives følgende:

**Stadium 1: novise** en nybegynner som løser oppgaver uten å ha tidligere erfaring. Oppgaveløsningen kjennetegnes av kontekststuvhengige elementer og regler for handling. Hvis man bruker sjakk som eksempel er novisen ofte langsam i trekkene og vil prøve å huske regler for spillet og prioriteringer mellom brikkene.



**Stadium 2: en viderekommen begynner** – får etter hvert stigende erfaring gjennom prøving og feiling - og lærer seg i forhold til sjakkempelet foran å kjenne igjen situasjoner og hvordan disse kan unngås. Novisen ser i større grad hvilke regler og instruksjoner som virker og ikke virker og kan i større grad utvise skjønn.

**Stadium 3: kompetanse** - den lærende har fått større erfaring slik at han kan resonere og analysere, prioritere og ta beslutninger på selvstendig grunnlag. Den kompetente har blitt selvstendig og med det følger mer ansvar. Mestringen og utøvelsen kan dermed bli nerveslitende og utmattende. Den kompetente vil lure på hvordan det i det hele tatt er mulig for noen å lære å beherske ferdigheten som for eksempel å spille sjakk på en god måte. Der novisen og den viderekommende begynneren vil etterleve reglene, vil den kompetente befinne seg på en emosjonell rutsjebane hvor situasjonene går fra de gode følelsene ved mestring av spillet til den andre ytterligheten når han mislykkes.

**Stadium 4: dyktighet** - den dyktige utøver sin ferdighet med engasjement. Det blir lettere og mindre belastende å handle ettersom hun ser hva som må gjøres intuitivt. I forhold til sjakk vil for eksempel den dyktige vite når de skal angripe, men vil bruke tid på å bestemme seg hvordan dette best skal gjøres. En form for intuisjon er ervervet gjennom erfaring og preger løsningene og valg i større grad enn utøvere på lavere trinn.

**Stadium 5: ekspertise** – eksperten er en dyktig utøver som ikke bare ser *hva* som må gjøres, mens også hvordan de skal gå frem. Eksperten vet *hva* som skal oppnås, de vet også *hvordan* - takket være et repertoar av situasjonelle diskriminasjoner. Det er denne diskriminasjonsevnen som skiller eksperten fra den dyktige utøveren. Eksperten har lært å skille mellom situasjoner som krever en form for handling og de som krever en annen. Dette er basert på stor nok erfaring i mange forskjellige situasjoner som alle betraktes i samme perspektiv men som krever forskjellige taktiske beslutninger (Dreyfus & Dreyfus 1999:53-57).

Mesterlære kan foregå i praksisfellesskap for eksempel der en nytilsatt observerer og etterligner eksperten, for dermed å tilegne seg kunnskaper (Dreyfus og Dreyfus 1999:67).

#### 4.5.4 Refleksjon – og den reflekterte praktiker

Begrepet refleksjon kommer fra latin (*re-flectio*) og betyr å vende tilbake. Det vil si en prosess der en ser tilbake på en hendelse for å vurdere denne og planlegge framtidig handling basert på vurdering av denne (Rennemo 2006).

Irgens (2006:39) sier at Schön var opptatt av «*professional artistry*», den spesielle faglige ekspertise som vi av og til ser blir tatt i bruk i situasjoner som ikke lar seg håndtere ved hjelp av forhåndsbestemte løsninger, program eller oppskrifter. Dette er kompetanse som ikke er avhengig av

at en er i stand til å beskrive hva vi foretar oss i disse situasjonene. Kunnskapen ligger i handlingen, «*knowledge-in-action*» er uttrykket som Schön benytter for å karakterisere denne kunnskapen; *know how*, som blir avslørt når det handles intelligent. Det benyttes kunnskap-i-handling når oppgaver løses spontant og med mestring, uten at vi umiddelbart kan forklare hvordan. Handling er knyttet til en refleksjonsprosess som forteller hvordan en skal handle. Det kan skilles mellom to typer refleksjon: - refleksjon som foregår i etterkant av hendelsen: «*reflection-on-action*» – refleksjon over handling, og refleksjon som foregår fortløpende eller parallelt med selve handlingen «*reflection-in-action*», -refleksjon i handling (Coghlan og Brannick 2005 i Rennemo 2006, Schön 2001). *Reflection-in-action*, skjer når handlingene omformes av tenkning samtidig som handlingen utføres. Dette gir mulighet til å korrigere handlingen underveis. *Reflection-in-action* innebærer at man lærer midt i en handlingssituasjon, og er i stand til å nyttiggjøre seg den nye kunnskapen før det er for sent (Irgens, 2010:40).

Utvikling av reflekterte praktiker forutsetter læringsprosesser som har til formål å koble teori og praksis, og at målsettingen vil være å utvikle personer som er i stand til å endre atferd som følge av større innsikt i egne handlinger. Dette samsvarer med teori som hevder at en reflektert praktiker er en person som er i stand til å oppdage seg selv og sin interaksjon i samhandling med andre (Tiller 1999). En slik formulering retter fokus mot menneskers evne til å stille spørsmål ved sin egen virkelighetsoppfatning der konsekvensen kan være at de tilføres ny kunnskap.

Det som ifølge Schön kjennetegner de virkelig gode praktikerne, - «*de profesjonelle kunstnere*», er at de klarer å ta i bruk en spesiell faglig ekspertkunnskap i utfordrende situasjoner. De lar seg utfordre og motivere av situasjoner som kan være overraskende, uklare og forvirrende. Den dyktige praktiker tillater seg å oppleve overraskelser, forvirring og undring i stedet for å handle teknisk (Irgens 2010:41). Schön påstår at den gode praktiker vil i gitte situasjoner kunne merke når noe ikke går som det skal, hun har en følsomhet for hva som foregår, en evne til å teste ut magesfølelse, uro og antagelser og mot til å lete etter en løsning som hun ikke hadde med seg da hun gikk inn i situasjonen (Irgens 2010). I praksis er relevant kompetanse karakterisert ved beherskelse av relevante rutiner hvor kunnskap og handling inngår som to sider av samme sak; *knowing-in-action*. Den reflekterende praktiker er imidlertid i stand til å overskride dette nivå når det oppstår situasjoner som går utenfor de innarbeidede rutiner, og det skjer gjennom en integrasjon av refleksjon og handling, *reflection-in-action*, en prosess hvor kunnskap, erfaring og løsningsforslag inngår i den helhet som karakteriserer den reflekterende praktiker.

Den reflekterte praktiker søker altså å mestre situasjonen i sanntid, ny kunnskap må utvikles der og da, parallelt med situasjonen hun står i. I dette bildet blir det å utøve en reflektert praksis en form for improvisasjon.

### 3.5.5 Improvisasjon i arbeidet

I dette avsnittet vil jeg se på improvisasjonens plass i den daglig yrkesutøvelse og praksisutvikling i karrieresentert. Begrepet improvisasjon kommer fra det latinske ordet "*provisio*", -noe som er planlagt på forhånd. Forstavelen *im* betyr det motsatte. Begrepet "*improvisio*" betyr "*det som ikke er sett før*" (Karlsen 2006:242). I dagligtale er mitt inntrykk at improvisasjon ofte forbindes med kunst, og spesielt jazzmusikk, eller det å kunne håndtere uforberedte hendelser, spontane handlinger som ikke er innøvd. Improvisasjon kan være en nødvendighet for å møte uforutsette utfordringer, men det kan også være en planlagt og bevisst arbeidsmetodikk. Improvisasjon kan ses på som en type verktøy, en type kunnskap eller kompetanse (Irgens 2010:43). Schön (2001) sier at improvisasjon er et kjennetegn for en god yrkesutøvelse. Dette for å møte de utfordringer som måtte komme i karriereveiledningssamtalen, vurdere ulike løsningsalternativer mens veiledningssituasjonen pågår og møte den konkrete utfordringen med løsningsalternativ som er tilpasset den bestemte konteksten.

I følge Irgens (2010) så kan improvisasjon også være en trussel. Når en improviserer kan en bli nærsynt, myoptisk. Det vil si at en ikke ser problem og løsning umiddelbart, men ikke dette i en helhet og vurderer mulige uheldige konsekvenser andre steder i organisasjonen. Improvisasjon krever en evne til å vurdere om den aktuelle situasjonen er egnet for improvisasjon (Irgens 2010:44). Irgens (2006) skriver at erfaring er helt avgjørende for å bli en god improvisatør. Utgangspunktet for det å improvisere er en følsomhet for hva som foregår, en evne til å teste ut magesfølelse, uro og antagelser man måtte få når det ikke går som planlagt, og mot til å lete etter en løsning som man kanskje ikke hadde med seg inn i en situasjon (ibid.)

Argyris (1982,1992) hevder at behovet for kontroll ofte fører til mangel på improvisasjon i tilfeller hvor det kunne vært nyttig. Vi styres av bruksteorier utviklet over år for å gi oss opplevd kontroll, og dette kontrollbehovet medfører i situasjoner hvor improvisasjon er påkrevd, at vi velger det trygge fremfor det usikre, selv om det fører til at vi ikke mestrer situasjonen. Argyris beskriver dette som «*skilled incompetence*». Han mener også at behovet for trygghet og forutsigbarhet gjør at vi velger bruksteoriene selv om de medfører at vi ikke mestrer situasjonen.

Som jeg har vist tidligere i avhandlingen, så mener jeg at det perspektiv man innehar er avgjørende for å forstå og gi innhold til begrep som kunnskap og kunnskapsutvikling. Med bakgrunn i den prosesuelle tilnærmingen har jeg vektlagt utøvelse av reflektert praksis, med evne til å foreta det som Schön (2001) kaller "*reflection in action*" – å reflektere, lære og endre praksis og mens man fortsatt er i situasjonen. Den reflekterte praktiker kan altså mestre situasjonen i sanntid selv om hendelsene ikke var gitt på forhånd. Gjennom denne mestringen og refleksjonen i praksis vil karriereveilederen lære og utvikle ny kunnskap der og da, parallelt med situasjonen.

### 3.6 Ledelse

Jeg vil i dette avsnitte se nærmere på begrepet ledelse. Ledelse, og ulike perspektiv på ledelse vil ha betydning for kunnskapssyn og praksisutvikling i karrieresenter.

Ledelse som begrep er både mangfoldig og kompleks. Wennes (2006) sier at det finnes nesten like mange definisjoner av ledelse som det er personer som har prøvd å definere begrepet. Dette gir meg et mangfold av innganger til begrepet å velge mellom. Ledelse i et praksisbasert perspektiv forstås som en kompleks sosial prosess. Wennes (2006) sier at ledelse vil være et samspill mellom de mennesker som «utsettes» for ledelse og som må studeres i konteksten der det skjer. Et slikt samspill bygger på en grunnleggende forståelse av at verden er sosial konstruert. Ledelse anses i dette perspektivet for å være en sosial aktivitet mellom de som deltar i aktiviteten. Dette er mitt ontologiske utgangspunkt i ståsted i forhold til ledelse.

I forståelse av ledelsesbegrepet brukes ofte brukes dikotomien management /styring / administrasjon på den ene siden og ledelse på den andre siden (Irgens 2006). Dehlin (2006) forklarer forskjellen med at ledelse angriper nuet, mens management følger regler. Ledelse er å skape mening sammen med andre basert på gjeldende kontekst, mens management er tuftet på «top-down» styrte modeller. I management-tilnærmingen råder regler og oppskrifter for effektivisering og kontroll. Organisasjoner betraktes som enheter som kan beskrives i enkle modeller (Dehlin 2006). Kunnskapen betraktes som objektiv og kodifiserbar, basert på en på en oppfatning om at kunnskapen sitter i medarbeidernes hoder.

Stacey (2008) viser til en systemtenkning med ønske om å kontrollere verdi- og trossystemer, kultur og holdninger. Stacey (2008: 214) ser på kunnskaping gjennom interaksjon, relasjoner og dialog, hvor kunnskap og mening utveksles og transformeres til handling. Han forstår menneskelige organisasjoner som prosesser med komplekse responderende relatering mellom menneskekropper i ulike kontekster. Kunnskap vokser fram gjennom kommunikative interaksjoner og skapes gjennom aktive relateringsprosesser mellom mennesker, mennesker og organisasjoner og mennesker og samfunn. Disse kunnskapsprosessene beskrives som komplekse, flyktige, uforutsigbare, de konstruerer seg selv gjennom «selvorganiserende interaksjon», og kan ikke styres (ibid.). Språkets interaksjoner gjennom dialoger anses som den viktigste metoden for å skape forståelse for organisasjonslæring.

Ulike forståelsesrammer vil ha ulikt syn på ledelse og lederen. Min oppfatning av ledelse i karrieresenter er samspill i veilederfellesskapet der lederen inngår i denne gruppen (sosial konstruksjon). Lederen vil i tillegg koordinere og legge til rette for kunnskapsutvikling.

#### 4.7 Oppsummering av teorikapitlet

I dette kapitlet har jeg vist ulike fasetter ved kunnskapsbegrepet; Jeg viste forskjellen mellom data, informasjon, kunnskap og visdom. Begrepet epistemologi - og videre episteme, techne og fronesis ble introdusert ved å gå tilbake til Aristoteles sin forståelse av kunnskap. I forlengelse av dette ble begrepene etikk og moral presentert. Ulike perspektiver på kunnskap ble synlig gjennom strukturperspektivet, det praksisbaserte perspektivet og den tredje vei. Kunnskapsutvikling i organisasjoner herunder dobbeltekretslæring ble så presentert før en gjennomgang av de tre perspektivenes tilnærming til kunnskaping. Mulige kunnskapende prosesser i karrieresenteret ble trukket opp ved å se på gi innsikt i von Krogh et al (2011) sin kunnskapende kontekst -Ba, praksisfellesskap, Dereyfus- og Dreyfus (1999) sin mesterlære-tenking, Schöns (2001) reflekterte praktiker, videre har teori om improvisasjon og til slutt ledelse blitt presentert.

Utvalget av teori er gjort for å besvare følgende forskningsspørsmål:

1. *Hva kjennetegner karriereveilederens kunnskap i utøvelsen av karriereveiledningssamtaler?*
2. *Hvilke kunnskapende prosesser kan benyttes i utvikling av felles praksis i karrieresenter?*

## Kapittel 4 Metode

Gjennom masteravhandlingen er målet å oppnå forskningsbasert kunnskap om virkeligheten. Men hva innebærer begrepet *virkelighet*, og hva er *kunnskap*? Vitenskapsteorien er opptatt av å forklare hvordan mennesker forstår verden og hvordan vi tilegner oss kunnskap. Dette har vært- og er sentrale spørsmål i forskning. I løpet av arbeidet med masteravhandlingen reises en rekke fundamentale og filosofiske spørsmål. Jeg vil i dette kapitlet derfor redegjøre for mitt vitenskapelige ståsted, valg av metodisk tilnærming og framgangsmåte. Kapitlet avrundes med betraktninger rundt forskningskvalitet, forskningens gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet/overførbarhet, men først en kort gjennomgang av sentrale vitenskapsteoretiske begreper. Litteraturen som dette kapitlet bygger på er: Coghlan & Brannick (2010), Johannessen et al (2010), Nyeng 2010, Simons(2009), Thaagard (2010) og Tjora (2013).

### 4.1 Vitenskapelig bakgrunn og begreper

Samfunnsvitenskapene har til hensikt å etablere kunnskap om hvordan den sosiale virkeligheten ser ut. Spørsmål som berører dette kalles ontologiske spørsmål. Ontologi er «*læren om hva som er virkelighetens natur*» (Johannessen et al 2010:402) eller «*læren om det værende*» (Nyeng 2010:212). Spørsmål om hvordan vi kan tilegne oss kunnskap om virkeligheten kalles epistemologiske spørsmål, eller kunnskapsspørsmål og ble presentert i kapittel 3 som «*læren om kunnskap og kunnskapstilegnelse*» (Nyeng 2010:209) eller «*læren om hvordan vi kan få kunnskap om virkeligheten*» (Johannessen et al 2010:395).

Ulike epidemiologiske oppfatninger bygger på forskjellige ontologiske standpunkt. For at forskningen, og de resultatene denne frambringer, skal kunne kalles forskning, må bestemte kriterier oppfylles. Disse kriteriene er knyttet til å ha et bevisst forhold til en rekke metodiske prinsipper og begreper (Thaagard 2010). Samfunnsvitenskapelig metode beskriver en prosess med innhenting- og analyse av informasjon, og tolkning av data om virkeligheten for å skape ny innsikt i samfunnsmessige forhold (Johannesen et al 2011:29). «*Det som skiller forskning fra hverdagstenkning, er at man i forskningen forsøker å vinne innsikt gjennom systematisk å være kritisk til egne og andres oppfatninger*» (Nyeng 2010:32).

Teorier er generelle antakelser om virkeligheten. De bidrar til å forenkle og skape orden i komplekse virkeligheter (Johannesen et al 2011:406). I en vitenskapelig sammenheng betyr dette at man systematisk og åpent begrunner hva man gjør og hvorfor man gjør det. Det er derfor helt avgjørende å begrunne alle sine valg. Med dette som bakteppe vil jeg videre begrunne egen forskningsprosess fra utvikling av undersøkelsesdesign, valg av metode, datainnsamling, analyse av data, vurdering av

funn og tolkning av resultater. Kapittelet avrundes med betraktninger rundt forskningskvalitet, forskningens gyldighet, pålitelighet og overførbarhet.

## 4.2 Valg av vitenskapelig tilnærming og forskningsmetode

### 4.2.1 Hermeneutisk ståsted

Innen vitenskapsfilosofien finnes to hovedsyn på hvordan forskning bør gjennomføres. Disse kalles positivismen og den hermeneutiske fortolkningslære. Det positivistiske forskningsidealet legger til grunn at alle typer fenomener, også sosiale forhold, kan og skal undersøkes ved den naturvitenskapelige metoden. Gjennom objektive tilnærminger kan en finne sannheten. Den andre hovedretningen, hermeneutikken vektlegger en fortolkende tilnærming til mennesker og samfunn (Johannesen et al 2011:362).

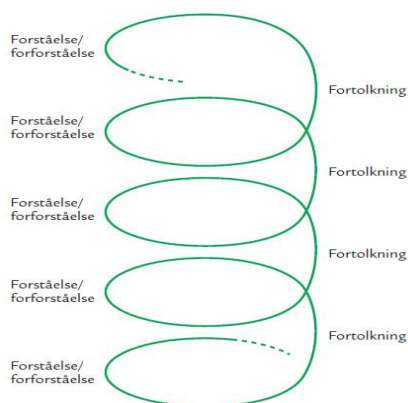
Ambisjonen for denne oppgaven har ikke vært å finne en objektiv sannhet, men å forsøke å beskrive, derigjennom forhåpentligvis bidra til økt innsikt, forståelse og kunnskapsutvikling. Min tilnærming er derfor hermeneutisk-, eller fortolkningsbasert.

*«Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende» (Thagaard 2010: 39).*

Hermeneutikken avviser altså en objektiv sosial virkelighet. Dette fordi det kun finnes ulike forståelser av virkeligheten, og at ingen lovmessigheter gjelder uavhengig av tid og rom. Fenomener må forstås i sin kontekst (Nyeng 2010).

### 4.2.2 Den hermeneutiske spiral

I denne avhandlingen vil jeg forsøke å forstå informantenes meningsskaping, eller forståelse av sin virkelighet. På bakgrunn av deres opplevelser og tolkninger av virkeligheten skal jeg forsøke å forstå deres virkelighet som del av sin spesifikke sammenheng. Som del av denne tolkninga har jeg med mine erfaringer og forståelser. Selve fortolkningsprosessen kan forstås som - den hermeneutiske spiral, - et bilde på at fortolking er i stadig bevegelse mellom helhet og del, mellom det man skal tolke, og den konteksten det tolkes i, mellom det en skal tolke og min egen forståelse. Hvordan delene fortolkes, avhenger av hvordan konteksten fortolkes, og omvendt (Johannesen et al 2011:364).



Figur 11 Den hermeneutiske spiral

Jeg forstår den hermeneutiske spiral som sirkulær bevegelse mellom det jeg skal fortolke og konteksten det fortolkes i, eller mellom det jeg skal fortolke og min egen forforståelse. I denne prosessen vil jeg bringe med meg en forforståelse inn i tolkningsarbeidet, og nye forståelser jeg erverver underveis i prosessen.

#### 4.2.3 Sosialkonstruktivisme

Sosialkonstruktivisme er en retning innenfor samfunnsvitenskapen, som ligger tett opptil hermeneutikken, og som framholder at mennesker konstruerer sin virkelighet sosialt, for eksempel gjennom språklig interaksjon med andre mennesker (Tjora 2013:230, Nyeng 2010:136). Tjora (2013:21) sier om sosialkonstruktivismen:

*«Man betrakter virkeligheten som samfunnsskapt i den forstand at vi forstår den på basis av ulike sosiale faktorer. At ulike folk kan ha helt ulike oppfatninger av «samme» fenomen».*

Sosialkonstruktivismen tar altså avstand fra at samfunn kan betraktes som objektive størrelser. Sosialkonstruktivistiske tilnærminger kjennetegnes av at de forholder seg kritisk til det som oppfattes som selvsagt kunnskap, ut fra den oppfatning om at det ikke er noe som tilsier at vår kunnskap om verden kan betraktes som en objektiv sannhet.

Jeg vurderer det slik at jeg har anvendt en hermeneutisk tilnærming til fortolkning heller enn fenomenologisk<sup>7</sup>. Fenomenologi i kvalitative studier vektlegger å forstå virkeligheten slik informantene opplever den. Forskerens forforståelse spiller en større rolle i hermeneutikken enn i fenomenologien. Denne forforståelsen omfatter også forskerens egne erfaringer og betrakningsmåter, resultater fra tidligere forskning, faglige begreper og teoretiske referanserammer. Med bakgrunn i dette har jeg valgt å gi beskrivelser av egne erfaringer og synspunkter

<sup>7</sup> Fenomenologi er vitenskapen om fenomenene, om tingene eller begivenhetene slik de «viser seg» eller framstår for oss, slik de umiddelbart oppfattes av sansene. Som metode handler fenomenolog om å forstå menneskers livsverden (Johannesen et al 2011:396)



### 4.3 Framgangsmåte og valg av tilnærming

Undersøkelsens formål, problemstilling, forskningsspørsmål, forskningsdesign og datainnhentingsteknikker har nær sammenheng (Johannessen et al 2010). Den viktigste avveieningen når det gjelder forskningsdesign er hvilke data man ønsker å få frem og hvordan disse skal brukes.

Problemstillingen er bestemmende for undersøkelsesdesign og metode. Problemstillingen i denne studien: *Hvilken betydning har kunnskapssyn for utvikling av et nytt praksisfelt i karrieresenter*, fordret kvalitativ metode for å oppnå forståelse av sosiale fenomener (Thagaard 2010:11). I denne sammenhengen forståelse av sammenhengen mellom kunnskapssyn og praksisutvikling. Tilnærmingen ble de kvalitative dybdeintervju og dokumentstudier som tilleggsdata. Dette begrunnes og forklares nærmere i punkt 4.3.1

Jeg måtte også ta stilling til om jeg ønsket en induktiv eller deduktiv tilnærming til datainnsamlingen. En deduktiv tilnærming slutter fra en generell regel til å forklare enkelthendelser (Tjora 2013:26). Kort fortalt går dette ut på at en har forventninger om hvordan virkeligheten ser ut, samler empiri for å se om forventningene stemmer med virkeligheten – en går fra teori til empiri. Denne tilnærmingen var ikke aktuell da jeg ikke har funnet relevant forskning på feltet.

Med induktiv tilnærming menes at man antar (eller utvikler) noen generelle sammenhenger ut fra observasjoner av enkelttilfeller (Tjora 2013:26) – en går fra empiri til teori. Da problemstillingen ble valgt hadde jeg allerede noen vage tanker om teorier fra MKL-studiet som jeg ønsket å teste ut. Jeg ville derfor ikke kunne være i stand til å møte empirien helt uten teoretisk ballast. Imidlertid finnes også en tredje tilnærming som er en kombinasjon av induktiv- og deduktiv tilnærming som kalles abduksjon. Abduksjon utgår fra empiri men tar hensyn til teorier og perspektiver forutfor – og i løpet av forskningsprosessen. Basert på denne tolkningen av begrepet abduksjon vil jeg påstå at denne avhandlingen har en abduktiv tilnærming. Abduksjon innebærer også en hermeneutisk spiral. Jeg tolker empirien ut fra min forforståelse over til en teoriladet empiri.

#### 4.3.1 Valg av metode

Valg av metode vil være et resultat av problemstillingen og hvilke data som kan belyse denne. Med er hermeneutisk konstruktivistisk utgangspunkt, og ønske om forstå sosiale fenomener, ble jeg ledet mot en kvalitativ tilnærming. Videre vil jeg redegjøre for valg av metode.

#### *Intervju*

I følge Thagaard (2010) er intervjuundersøkelser godt egnet til å til å gi en fyldig og omfattende informasjon om personens tanker opplevelser, synspunkter, selvforståelse og erfaringer. Intervju er

den mest brukte og dominerende kvalitative tilnærmingen (Tjora 2013:104). Jeg valgte dybdeintervju for å få tak i informantenes meninger, holdninger og erfaringer. Med andre ord så ønsket jeg å få innblikk i verden sett fra informantens ståsted. Innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv er forskeren ute etter å studere hvordan informanten skaper mening, eller en forståelse av sin virkelighet, på bakgrunn av erfaringer og opplevelser de har (Tjora 2013). På denne bakgrunn, fant jeg kvalitative dybdeintervju som best egnet for å studere informantenes syn på praksisutøvelse og kunnskaping.

I kapittel en argumenterte jeg hvorfor jeg valgte karrieresenterledere som informanter – og ikke karriereveiledere eller veisøkere. Årsaken var at karriereveilederne også utøver karriereveiledning og at jeg forventet at de dermed skulle ha reflekterte tanker om praksisutøvelse og tilrettelegging for denne.

#### *Dokumenter som tilleggsdata*

I de fleste forskningsprosjekter vil det finnes aktuelle dokumenter som tas i bruk for å framskaffe relevant informasjon ut over det man gjør av egen datagenerering (Tjora 2013:166). I denne oppgaven har jeg lest offentlige styringsdokumenter, stortingsmeldinger, tildelingsbrev og utredninger, rapporter fra Vox og dokumenter som omhandler karrieresentrene. Dette er politiske saksdokumenter, tilgjengelige dokumenter som årsmeldinger, virksomhetsplaner, kompetanseutviklingsplaner, beskrivelser og evalueringer av kompetanseutviklingstiltak, presentasjon av virksomheten på hjemmesider og facebook. Jeg fikk også tilgang til dokumenter som ikke er offentlig tilgjengelig, men som enten var karriereveilederens egne arbeidsdokumenter, eller krisesenterets interne dokumenter.

#### 4.4 Datainnsamling, gjennomføring

Thagaard (2010) beskriver tre ulike tilnærminger til intervjuundersøkelser: strukturerte-, ustrukturerte og delvis strukturerte intervju. Ustrukturerte intervju vil være egnet i innledningen og kartleggingsfasen til et forskningsprosjekt. Informantene kan da gjennom en åpen samtale kunne belyse og bringe frem nye aktuelle tema og problemstillinger.

Motsatsen til ustrukturerte intervju finner vi strukturerte tilnærminger, noe som er nyttig for å sammenligne svar fra ulike informanter. Den mest brukte intervjuformen er delvis strukturert tilnærming. De temaer som forskeren skal spørre om er i hovedsak fastlagt på forhånd men rekkefølge bestemmes underveis. Forskeren følger informantens fortelling og er også åpen for å ta opp temaer som ikke som ikke var planlagt på forhånd. Forskeren får belyst de tema som hun ønsker, men åpner samtidig for fleksibilitet. Forskeren kan velge å følge de tema som informanten kommer med underveis selv om disse ikke var planlagt på forhånd. Denne tilnærmingen omtales ofte som det

kvalitative forskningsintervju. (Thagaard 2010: 89). I denne avhandlingen ble det kvalitative forskningsintervjuet valgt og dette begrunnes nærmere under.

#### 4.4.1 Gjennomføring av kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet åpner for å rokkere på rekkefølgen av de planlagte temaene i intervjuet. Forskeren har en struktur i bakhånd som sikrer likhet, men åpner opp for den nødvendige fleksibiliteten for å kunne følge informantens fortellinger. Det fokuseres på interaksjonen mellom informant og forsker og bringer større grad av symmetri mellom dem, enn det som kan forekomme i strukturerte intervju. Dette påvirker kvaliteten på intervjuet (Thagaard 2010:90).

Jeg utformet en intervjuguide<sup>8</sup> på bakgrunn av tips om det kvalitative forskningsintervjuet i faglitteraturen. Intervjuguiden ble drøftet med medstudenter og justert flere ganger, ut fra ønsket om å få fram karrieresenterleders opplevelse, vurderinger og erfaringer. Intervjuguiden var tredelt med innlydende spørsmål, en hoveddel og en avsluttende fase.

Den første informanten kjente jeg og jeg hadde avtalt at hun skulle stille til «prøveintervju» der hun også ga tilbakemelding på intervjuguiden og gjennomføring av selve intervjuet. Dette «prøveintervjuet» ga meg viktige tilbakemeldinger og justering av intervjuguide og egen adferd i intervjusituasjonen. Intervjuguiden ble mer tydelig – og jeg ble bevisst på å holde en lav profil uten å snakke for mye, – slik at informantene kunne utforme sine fortellinger, uten at jeg førte samtalen.

Jeg tok først kontakt med mulige informanter per telefon for å fortelle om masteravhandlingen og høre om de kunne tenke seg å bidra som informant. Alle var positive og vi avtalte tid og sted. Samtykkeskjema<sup>9</sup> ble sent til informantene per e-post i forkant av intervjuene. I tillegg skrev jeg også kort om hensikten med masteravhandlingen, informantens rettigheter og behandling av personopplysninger.

Da mine informanter kommer fra seks ulike fylker, ble det umulig å treffe alle ansikt til ansikt. Jeg møtte tre av informantene fysisk, to ble intervjuet via Skype og et intervju ble gjennomført som telefonintervju. De fysiske møtene fant sted på ulike steder: cafe', lånt kontor og lånt møterom. Innledningen ble brukt til å skape trygghet både for informanter som jeg kjente og de jeg ikke hadde møtt før. Innledningsvis presenterte jeg tema og mine mange undringer. Dette hadde jeg også tidligere presentert per telefon og e-post, men jeg valgte å gjenta hovedtrekkene både i forhold til avhandlingen og om samtykke og informantens rettigheter (konfidensialitet, anonymisering, frivillig deltakelse) Informantene fikk snakke seg varme ved å fortelle om seg selv og fakta om Karrieresenteret. Fokus var å skape en ledig dialog. I følge Tjora (2013:104) er målet med

---

<sup>8</sup> Intervjuguide finnes som vedlegg 1

<sup>9</sup> Samtykkeskjema finnes som vedlegg 2

dybdeintervju er å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd. I intervjuets hoveddel lot jeg informantene snakke fritt og de ulike temaene ble behandlet etter informantens rekkefølge og tempo. Avslutningsvis fortalte jeg om avhandlingens videre gang.

Intervjuene ble tatt opp på lydfil og hadde en varighet på cirka 1 til 1,5 time. Jeg noterte underveis. Flere informanter kontaktet meg også i etterkant av intervjuene for å komme med utfyllende informasjon og dokumenter om virksomheten. Notater og lydfiler er forsvarlig lagret slik at informantene ikke kan identifiseres.

#### 4.4.2 Utvalget

Jeg kjente noen karrieresenterledere fra før, men ønsket å komme i kontakt med ulike informanter. Jeg var *ikke* opptatt av å finne et representativt utvalg ledere, men ønsket likevel å få et tilfeldig utvalg. Jeg benyttet meg derfor av snøballrekruttering, eller nettverksrekruttering, der informantene ble rekruttert fordi de ble anbefalt av andre (Johannessen et al 2010). Tjora (2013:15) peker på at en utfordring ved snøballmetoden kan være å finne den første informanten og å beholde kontroll over utvalgsprosessen. I denne sammenhengen løste det seg greit da jeg startet med en informant som jeg kjente og fikk så flere tips om mulige informanter.

#### 4.4.3 Dokumentgjennomgang

Vox (2014c) har samlet og strukturert alle offentlige dokumenter som omhandler fagfeltet karriereveiledning. I tillegg søkte jeg opp alle hjemmesidene til karrieresentrene. Som forberedelse til intervjuene hadde jeg lest alle tilgjengelige dokumenter. Dette for å få et visst innblikk karrieresentrene, som gjennom intervjuene kunne avstemmes og justeres. Interne dokumenter, som jeg fikk tilgang til i etterkant av intervjuene, ble lest umiddelbart.

### 4.5 Analyse av data; bearbeiding

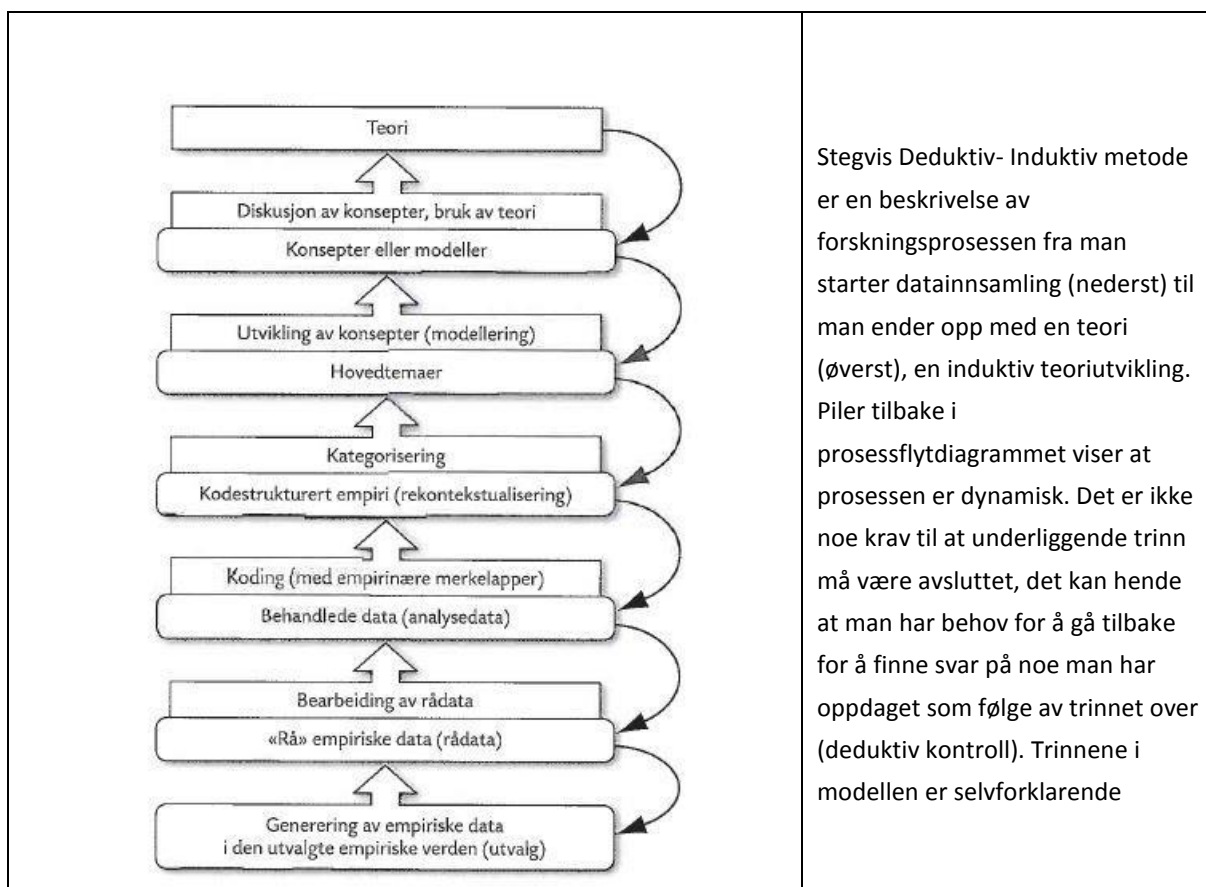
#### 4.5.1 Bearbeiding

Umiddelbart etter gjennomført intervju prøvde jeg å reflektere rundt selve gjennomføringen – meta refleksjon - og noterte ned noen tanker, mens jeg enda hadde samtalen friskt i minne. Intervjuene ble transkribert så fort jeg hadde anledning til dette. Transkribering er en prosess som omdanner muntlig tale til tekst. Gjennom transkriberinga starter analysearbeidet fordi en oversettelse fra tale til tekst krever at en tar en rekke vurderinger og beslutninger. Muntlige formuleringer tilsvarer ikke normal skriftlig setningsoppbygging. Jeg prøvde derfor å være bevisst på å forstå informantens

meningsinnhold i transkriberingsprosessen. I denne prosessen hadde jeg også startet en kodifisering og kategorisering av intervjuet. Transkriberingsprosessen gav mye datamateriale.

#### 4.5.2 Analysen

Analyse handler om å forenkle og strukturere data for å redusere kompleksiteten i informasjonsmengden. Det skal være mulig for en leser av forskningen å få økt kunnskap om saksområdet det forskes på, uten selv å måtte gå gjennom alle data. Tjora (2013) argumenterer for en stegvis deduktiv- induktiv metode (SDI) for å redusere kompleksiteten fra rådata til konsepter eller teorier. I stegvis-deduktiv induktiv metode jobber forskeren induktivt fra data mot teori og med deduktive tilbakekoblinger der man sjekker fra det teoretiske til empiriske. Data genereres, bearbeides, kodes, kategoriseres, konsepter utvikles og diskuteres til teori. Hele tiden skjer tilbakekoblinger og refleksjoner.



Figur 12 Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI) (Tjora 2013:175)

Som sagt skjedde analysearbeidet allerede i transkriberingen av intervjuene. Jeg hadde ikke planlagt dette, men klarte ikke å la være å tenke sammenhenger mellom intervjuene da interessante utsagn dukket opp. I min første analyse av rådataene jobbet jeg nært opp til empirien og brukte begreper

som finnes i datamaterialet. Jeg arbeidet deretter videre med å finne fram til sitater fra informantene som representere holdninger, synspunkter eller refleksjoner som har kommet fram i ulike intervjuer. Nye koder ble laget fortløpende og etter behov. På denne måten genererte jeg empiri som var tematisert (Tjora 2013:179). Datamaterialet ble så omstrukturert med utgangspunkt i intervjuguiden (kategorisering). Jeg hadde da startet på den nedgående koblingen. Denne koblingen er deduktiv, der det teoretiske blir holdt opp mot det empiriske (Tjora 2013:186). På denne måten ble materialet tematisert (hovedtemaer for så utvikling av konsepter). Denne framgangsmåten ga anledning til å bli enda bedre kjent med materialet. Å anvende både denne deduktive tilnærmingen i tillegg til den induktive, var en måte å sikre at jeg belyste dataene fra ulike perspektiv.

Framgangsmåten i denne modellen ovenfor ble også betydningsfull ved presentasjon av funn. Etter koding og kategorisering, oppsto behov for kontinuerlig pendling mellom det kategoriserte materialet, de originale transkripsjonene og lydfilene. Dette var viktig for å sikre at de enkelte funnene sto i sammenheng med det helhetlige bilde av datamaterialet. På denne måten fant jeg også nye nyanser i det jeg tidligere hadde kodet.

#### 4.6 Vurdering av forskningsprosessen og konklusjonene

Ofte benyttes de tre kriteriene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet som indikator på kvalitet (Tjora 2013:202). Kvalitativ forskning har noe ulikt syn på disse indikatorene – og noen tar avstand fra begrepene. Ofte benyttes begrepet gyldighet eller troverdighet i stedet for validitet, og pålitelighet i stedet for reliabilitet, mens generalisering byttes ut med overførbarhet (Thagaard 2010:22, Nyeng 2010:199-210). Pålitelighet handler om intern logikk gjennom hele forskningsprosjektet. Gyldighet handler om logisk sammenheng og overførbarhet er knyttet til forskningens gyldighetsområde utover de enheter som faktisk er undersøkt.

Tolking av forskningsresultater innebærer en refleksjon rundt dataenes meningsinnhold, relatert til teorigrunnlag og forskerens vurdering av analysen (Thagaard 2010). Teori- og empirivurderingen er en viktig del av forskningens kvalitet (ibid:197). Først noen betraktninger rundt det å forske på eget fagfelt.

##### 4.6.1 Å forske på eget fagfelt

Jeg har ikke forsket på egen organisasjon, men på karrieresenter i seks ulike fylker. Delvis har jeg jobbet med utgangspunkt i eget fagfelt. Det innebærer at jeg aldri har arbeidet med karriereveiledningssamtaler, og jobber ikke i praksisfeltet som denne avhandlingen behandler. Likevel har jeg stort engasjement for fagområdet og god kjennskap til feltet fra mitt perspektiv som er fylkesnivå. Jeg kjente noen av informantene fra før. Det er derfor viktig å stille spørsmål om hva denne nærheten til noen av informantene og til fagfeltet kan gjort med min forskning?

Som vist i punkt 4.3.2 vil en konstruktivistisk fortolkningsforskning fokusere på relasjonene mellom forsker og informant. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv ses virkeligheten som sosial konstruert. Forskeren bør tilstrebe innsikt i virkelighetsoppfatningene til informantene - og hva som ligger bak disse – og bruke denne innsikten i sin tolkning av data. Samtidig må forsker være bevisst på at hun er påvirket av forutinntatte oppfatninger og at dette vil kunne påvirke datainnsamling og tolkning. Det er derfor viktig at forskeren betrakter egen behandling av datakildene. I følge Tjora (2013:203) kan forskerens engasjement betraktes som støy, men også som en ressurs. Coghlan & Brannick (2010:115) snakker om «*hus-blindhet*» og forutinntatte holdninger som kan føre til overforenklinger og utelatelse av vesentlige funn i undersøkelsen. Det er derfor viktig å forklare forskerens posisjon og hvordan denne kan prege forskningsarbeidet. Videre mener Tjora (2013) at mye kunnskap gjør forskeren i stand til å stille presise spørsmål, samtidig som man kan ha med seg noen forutinntattheter.

Jeg opplever det som en stor fordel å ha noe kunnskap og erfaring på forskningsfeltet. Nærheten til fagfeltet gjennom politikktutforming, avklaring av organisering og aktiv jobbing for å skape forståelse for fagfeltet og deler av tjenestetilbud, ga meg mulighet til å gå i dybden i samtale med informantene, noe som forhåpentligvis også ga meg besvarelsen en dybde og dimensjon den ellers ville vært foruten? Samtidig ble det fort klart, i samtalene med informantene, at jeg ikke hadde praktisk erfaring med karriereveiledning og karriereveiledningssamtaler. Jeg har derfor ikke hatt tilstrekkelig kunnskap til å følge opp informantenes nyanser i sine fortellinger fra praksis. Jeg mener likevel at denne miksen med kunnskap om fagfeltet og nysgjerrighet på utøvelsen av karriereveiledningssamtalen har vært fruktbar i dialogen med karrieresenterlederne.

Jeg har forsøkt å motvirke mulige effekter av «*husblindhet*» eller forutinntatte holdninger ved å være den bevisst i hele prosessen. Jeg har anstrengt meg for å lete etter fakta og utsagn som var nye for meg eller motsa min erfaring eller kunnskap. Dette har jeg gjort med en overbevisning om at denne kritiske holdningen vil gi en mer fullstendig analyse av datamaterialet og styrke drøftingen. Denne kritiske holdningen under analysen av datamaterialet førte til ny innsikt i hvordan min forkunnskap hadde påvirket intervjuguiden. Begrepsforståelse ble viet mye oppmerksomhet i alle intervjuene for å avklare meningsinnhold i dialogen.

I dialog fra medstudenter, som ikke kjenner fagfeltet, fikk jeg korrigeringer på min tilnæringsmåte til intervjuguide og gjennomføring av intervju. På denne måten håper jeg at jeg også har hatt blikk, og tatt inn i undersøkelsen, forhold som jeg ellers hadde tatt for gitt.

#### 4.6.2 Pålitelighet

Når pålitelighet skal vurderes, så vil det viktigste spørsmålet være i hvor stor grad selve undersøkelsesopplegget og analysen har forårsaket resultatene. Dette kalles undersøkelseeffekter.

Det er en mengde mulige feilkilder både under datainnsamling, ved analyse og tolkning. Positivistiske forskningsidealer fremmer krav om nøytrale og objektive forskere. Innenfor samfunnsforskningen har en innsett at slik fullstendig nøytralitet ikke eksisterer. Forskerens kunnskap, engasjement og øvrig ståsted må gjøres eksplisitt i alle faser av forskningsprosessen (Tjora 2013:203). For å teste pålitelighet kan en stille spørsmål om en annen forsker vil komme til tilnærmet samme konklusjoner? Slike tester er nærmest umulig å gjennomføre i kvalitative undersøkelser der konteksten har avgjørende betydning for forskningsresultatet. Det blir derfor viktig at forskeren redegjør for alle forhold internt i undersøkelsen for å styrke påliteligheten. Jeg har derfor i dette metodekapittelet forsøkt å redegjøre for alle steg i forskningsprosessen.

#### 4.6.3 Troverdighet

Troverdige data handler om hvorvidt den valgte metoden er egnet for å undersøke det den skal undersøke. Dette belyses gjennom saklig og begrunnet bruk av metode for både datainnsamling og analyse. Forskeren forholder seg bevisst til aktuelle teorier og perspektiver og tidligere forskning.

Her må jeg diskutere sammenhengen mellom forskningsspørsmål, valg av datagenerering og teoretisk grunnlag. I denne avhandlingen er spørsmålet om intervjuer med tilleggsinformasjon fra dokumenter faktisk undersøker forskningsspørsmålene; 1) Hva kjennetegner karriereveileders kunnskap i utøvelsen av karriereveiledningssamtaler? og 2) Hvilke kunnskapende prosesser kan benyttes i utviklingen av felles praksis i karrieresenter?

Troverdigheten av forskningsresultatene vurderes av forskeren selv. I dette tilfellet; er seks intervju nok til å gi et bilde av praksis i karrieresenter? Hva kunne det sjuende intervjuet ha tilføyd? Hva gav dokumentstudiene? Vurdering av troverdighet krever altså en kritisk gjennomgang av grunnlaget for egne tolkninger (Thagaard 2010:190). Troverdigheten forsterkes gjennom å gjøre alle forskningsprosessene transparente: i dette inngår en redegjørelse for forskningsprosessens faser, slik jeg viser i dette metodekapittelet.

#### 4.6.4 Overførbarhet

Overførbarhet vil si at funnene fra en studie er relevante også i andre sammenhenger.

Overførbarhet kan knyttes til om leseren kjenner seg igjen i funnene (Thagaard 2010:209). Tjora er kritisk til bruk av begrepet overførbarhet fordi dette innebærer en innsnevring av hva slags form for generalisering man kan tenke seg fra kvalitative studier (Tjora 2013:208). Han poengterer at statistisk generalisering ikke er et mål for kvalitativ forskning, men han skisserer tre former for generalisering fra intensive studier: naturalistisk-, moderat- og konseptuell generalisering. I naturalistisk generalisering vil leseren vurderer generaliserbarhet ut fra egen forskning. Med moderat generalisering beskriver forskeren generaliserbarhet i tid/rom. Mens konseptuell generalisering har



som formål å utvide eller få ny forståelse, gjennom sammenstilling av tidligere forskning og teori. Den konseptuelle generaliseringen er Tjoras ideal (målet med SDI) å utvikle konsepter, typologier eller teorier: *å utvikle innsikt knyttet til et fenomen, og hvor denne innsikten kan testes ved en form for konsept- eller teoriutvikling* (ibid:209).

Konseptuell generalisering hever blikket fra den empiriske casen ved å stille spørsmål slik som: Om man ser mer generelt på dette, hva handler det om? Finnes det noen begreper som fanger opp sentrale trekk ved observasjoner og funn? Finnes det noen dimensjoner som kan brukes for å skissere variasjoner i materialet (Tjora 2013:215).

Jeg deler Tjoras vurdering, men mener at det vil være for krevende innenfor rammen av en masteavhandling å trekke paralleller til familiære felt. En mulig konseptuell generalisering fra denne avhandlingene – kan være å se på andre offenfleige enheters praksisutvikling sett i lys av drøftingene i denne avhandlingen?

#### 4.7 Tolkning av resultater

Tjota (2013:216) sier at *«et av de viktigste kravene til all forskning, eller rettere sagt til presentasjon av forskning, er knyttet til transparens, eller gjennomsiktighet»*. Det vil si at forskeren må vise hvordan undersøkelsene er gjort, hvilke valg som er tatt på hvilke tidspunkter, hvilke problemer som har oppstått, hva slags teoriere som har vært benyttet, hvordan disse har virket. Mens mens pålitelighet og gyldighet reflekterer hvor godt slike valg tas, handler transparens om hvor godt disse valgene formidles i avhandlingen. Målet er at leseren skal få så godt innblikk i forskningen at hun kan ta stilling til forskningens kvalitet. For å øke forskningens troverdighet, er det viktig å reflektere over hvordan tolkning framkommer, å gjøre en tolkning av egen tolkning, prøve å være bevisst egne perspektiver og gjøre disse eksplisitte. Det vil si å gjøre forskningen refleksiv (Tjora2013:217).

#### 4.8 Kritisk vurdering

I en avhandling med en hermenautisk, abduktiv tilnærming og stegvis deduktiv- induktiv metode (SDI) i analyseprosessen kan hele forskningsprosjektet karakteriseres som framvoksende uten fullstendig kontroll fra min side. Jeg hadde i utgangspunktet en ide' om tema og leste samtidig faglitteratur om feltet. Arbeidet har hele tiden vekslet mellom empiri og teori – og jeg har fått ulike perspektiver underveis i arbeidet, noe som har vært med på å forme videre kurs.

#### 4.8.1 Etikk

Før jeg startet med avhandlingen, og underveis i oppgaven, har jeg vært opptatt av etiske prinsipper for samfunnsvitenskapelig forskning. Det gjelder noen grunnleggende krav for forskningsetikken blant annet informert samtykke og kravet på å bli korrekt gjengitt (Johannessen 2010:89-98). Informantene deltok frivillig etter at de hadde fått informasjon om hva studien gikk ut på, og hvordan data ville bli behandlet. Samtlige av mine informanter gav sitt samtykke umiddelbart.

Det er mange etiske problemstillinger som gjør seg gjeldende når kvalitative forskningsintervju anvendes som vitenskapelig metode. Relasjonen mellom forskeren og informanten danner grunnlaget for forskningen bygger på og berører mange etiske utfordringer. For at forskningen skal kunne bidra til kunnskap, er en avhengig av at forskeren har evne til å skape en arena hvor informanten kan snakke åpent og fritt.

Jeg var oppmerksom på at jeg kjente noen av informantene noe fra før, men valgte bort informanter som jeg kjente inngående. Tjora (2013) peker på at relasjonen mellom forskeren og informanten kan gjøre at forskeren føler forpliktelse og informanten har forventninger. Ved å velge informanter som jeg ikke kjente inngående, la jeg på denne måten til rette for at resultatene ville blitt noenlunde det samme dersom en annen forsker gjorde den samme jobben som jeg utførte.

Det har vært viktig for meg å holde fokus på at data og funn i undersøkelsen skulle bli sannferdig presentert. Det er verdt å nevne at dette kravet er spesielt viktig i kvalitative undersøkelser fordi den subjektive tolkning er framtrædende. Jeg har valgt å ikke gjengi personlige eller spesielle opplysninger som kan identifisere karrieresenterlederne eller karrieresentrene. På denne måten kunne jeg gi informantene mulighet til å snakke fritt. Jeg ønsket heller ikke at min tolkning av data kunne bidra til å stille en av informantene i et dårlig lys. Sitater fra informantenes fortellinger er derfor ikke identifiserbare.

Jeg har anstrengt meg for å være kritisk til datamaterialet og jeg har stilt kritiske spørsmål i analysen. Hva er det jeg hadde forventet, som jeg fant, og hva var det som overrasket meg? Hvilke nye tanker gjør jeg meg? Jeg vil redegjøre for disse refleksjonene til slutt i oppgaven i punkt 7.3.

#### 4.9 Oppsummering av metodekapittelet

Som den kvalitative undersøkelsen dette er, vil det være vanskelig å gjennomføre en test-retest, som beskrevet i punkt 4.7.2 om pålitelighet (Johannessen et al 2010:40). Mitt primærverktøy i denne forskningen har vært det kvalitative forskningsintervju, det vil si at samtalen styrte datainnsamlingen.

Gjennom å presentere eget ståsted og de innsamlede data åpent, inviteres leseren til å danne sine egne meninger og vurdere mine fortolkninger. Gjennom dette metodekapittelet har jeg inngående gjort rede for forskningsmetode, valg og tilnærminger. Jeg håper med dette på en fullgod måte å oppfylle de krav til pålitelighet og gyldighet som stilles til kvalitativ forskning.

## Del III ANALYSE OG DRØFTING

I denne delen av avhandlingen vil jeg analysere empiriske data og studere funn i sammenheng med relevant teori. Avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål ble trukket opp i kapittel 1. Det overordna forskningsmålet ble også presentert som et ønske om å bidra til økt bevissthet om praksisutvikling i utøvelse av individuelle karriereveiledningssamtaler i karrieresenter. Med utgangspunkt i en studie av seks karrieresenter og seks karrieresenterledere analyserer jeg følgende problemstilling: **Hvilken betydning har kunnskapssyn for utvikling av et nytt praksisfelt i karrieresenter?** Problemstillingen er basert på følgende forskningsspørsmål: 1) **Hva kjennetegner karriereveileders kunnskap i utøvelsen av karriereveiledningssamtaler?** og 2) **Hvilke kunnskapene prosesser kan benyttes i utvikling av felles praksis i karrieresenter?**

Gjennom analysekapitlene skal jeg forsøke er å skaffe et grunnlag for å vurdere hvilken kunnskap og kunnskapsprosesser som utøves i karrieresentrene, for så å se hvordan karrieresenterlederne vurderer- og tilrettelegger for kunnskapsutviklende prosesser. Målsettingen med denne delen er altså å bygge opp et diskusjonsgrunnlag som et utgangspunkt for en endelig konklusjon i avhandlingen. Forskningsspørsmålene vil bli drøftet i egne kapitler, og funn fra forskningen vil bli presentert underveis i kapitlene. Innenfor rammen av denne avhandlingen vil jeg *ikke* forsøke å komme til bunns i hvordan en kan måle effekt av karriereveiledning, men jeg vil se nærmere på hvordan karrieresentrene jobber med å klargjøre en omforent forståelse av begreper og metoder, hvordan de bringer fram eksempler fra praksis og deler dem, og at man har et aktivt og reflektert forhold til hva man gjør og kan begrunne hvorfor en gjør det. Denne bevisstheten mener jeg kan si noe om faglig kvalitet i arbeidet.

De seks karrieresenterlederne gir uttrykk for nokså likt syn på hva som kjennetegner en profesjonell karriereveiledningspraksis når det gjelder karriereveiledningssamtalen, men de belyser dette fra ulike ståsted. Noen tar utgangspunkt i karriereveileders- eller karrieresenterets perspektiv når de skal gi uttrykk for hva de forstår med karriereveiledning på et profesjonelt nivå. De er opptatt av at et profesjonelt nivå på karriereveiledningssamtalen må være tuftet på karriereveiledningsteori, men at det viktigste er å møte veisøker i ut fra hennes perspektiv. Andre senterledere tar utgangspunkt i brukers ståsted i vurdering av kvaliteten på karriereveiledning. En av dem uttrykker dette slik: «[...] vi skal gi veisøker et løft – veiledningen skal skape endring i folks liv».

Noen senterledere poengterte at en gjenkjennbar praksis for brukerne og samfunn er viktig for å kunne fremstå som en profesjonell tjenestetilbyder, mens andre ledere mente karrieresentrene fremstår med et profesjonelt nivå i oppgaveløsningen fordi de må legitimere sin plass gjennom fokus på kvalitet og dokumentasjon av sitt arbeid da tjenestene ikke er lovpålagte. Andre pekte på karrieresenterets rolle som ressurs- og kompetansesenter som fremmede for fokus på kvalitet. Kunnskapsprosesser behandles i kapittel 6. Avhandlingens konklusjon presenteres i kapittel 7 samt avsluttende refleksjon over arbeidet med masteravhandlingen.

## Kapittel 5 Hva kjennetegner karriereveileders kunnskap i utøvelsen av karriereveiledningssamtaler?

### 5.1 Innledning til kapittel 5

Dette kapitlet vil ta for seg kunnskap i praksis: Hva kjennetegner kunnskapen som anvendes i karriereveiledningssamtalene? Jeg tar utgangspunkt i funnene fra empirien som beskriver karrieresenterledernes forventninger om at karriereveileder må ha kunnskap om - og kunne bevege seg langs tre akser med:

- Faglige og teoretiske kunnskaper
- Erfaring med praktisk utøvelse
- Evne til å reflektere over samspeillet mellom teori og praksis og utøve øyeblikkets kunst

Mine funn fra empirien indikerer at karriereveiledningssamtalen alltid vil være kontekstavhengig og at det er flere situasjonsbetingede vurderinger som må gjøres. Jeg vil beskrive karriereveilederen som balansekunstner, som ofte står i flere spenningsfelt<sup>10</sup> i sin veiledningspraksis der hun må benytte flere kompetanser. For å få et innblikk i karriereveiledningssamtalens faglige og komplekse utfordringer, gis eksempler på noen etiske dilemma i individuelle karriereveiledningssituasjoner. Know how – det å vite, blir sentralt for å forklare hvordan arbeidsoppgaver kan løses i konkrete situasjoner.

I kapittel 3 viste jeg til at det strukturelle perspektivet, med sitt tekniske-rasjonelle ideal har vært dominerende i arbeidslivet, men at studier av praktikere forfekter at god yrkesutøvelse kjennetegnes med at en i tillegg kan bryte med den tekniske-rasjonelle tenkningen (Schön 2001, Dreyfus og Dreyfus 1999). Schön (2001) brukte begrepet *yrkeskunstnere* og viste til en form for reflektert improvisasjon for å møte komplekse situasjoner som må utvikles der og da. Jeg vil her vise hvordan karrieresenterlederne beskriver kunnskapsanvendelsen i karriereveiledningssamtalene. Hvilken kunnskap har lederne oppmerksomhet på? Kapitlet belyser karriereveilederne som balansekunstnere kontra det å gå i «tilfredshetsfellen». Begrepene balansekunstner og tilfredshetsfellen forklares ytterligere i det følgende.

### 5.2 Karriereveilederen som balansekunstner

Innledningsvis argumenterte jeg for at karrieresenter kjennetegnes som kunnskapsintensive virksomheter med karriereveiledere som kunnskapsarbeidere. Kunnskapsarbeid handler først og fremst om anvendelse av ekspertise (Zack 1999 i Irgens 2011:24). Dette er intellektuell og kreativ arbeidskraft som forventes å kunne vise dette i praksis. Studier av kjennetegn ved ekspertise viser at

---

<sup>10</sup> Eksempler på spenningsfelt i karriereveiledning kan være balansen mellom det å utfordre og støtte veisøker, balanse mellom ulike interessefelt i karriereveiledningen som samfunnets arbeidskraftsbehov kontra veisøkers personlige ønske osv.

ekspertene kan *fortolke situasjoner* – de oppnår hurtig en rik situasjonsforståelse. For det andre har ekspertene *flere tiltak* å sette i verk i den gitte situasjonen (Berliner 1994 i Irgens 2011:25). Hva og hvordan fortolker karriereveilederne situasjonen – og hvordan vurderer og setter de inn riktige tiltak? Hvilken kunnskap bruker de da? Jeg vil i dette avsnittet se mer på kompleksiteten som kan oppstå i karriereveiledningssituasjonen, etiske utfordringer og hvorfor karriereveilederne betegnes som balansekunstnere (Lovén 2011).

Veisøkerne som ønsker karriereveiledning i karrieresenteret er voksne, som selv har definert behov for karriereveiledning og kontakter karrieresenteret av fri vilje. De møter med ulike problemstillinger og forventninger. Informantene beskriver utgangspunktet for karriereveiledningssamtalen som positivt ladet, og sammenlikner med situasjoner der veisøker ikke selv kan velge, men må møte til veiledning. Et eksempel her er yrkesveiledning i NAV der det er knyttet økonomiske sanksjoner dersom veisøker ikke møter til veiledningstime. Veisøker som oppsøker karrieresenteret er i stor grad motivert for veiledning. Flere av karrieresenterlederne påpekte at de har en takknemlig jobb, men at oppgaveløsningen likevel ofte er kompleks og sammensatt. Veisøkers opplevde utfordring, og årsak til at hun oppsøker karrieresenteret er svært mangeartet og karriereveileder må kunne møte dette mangfoldet. Karriereveileder må være konsentrert og tilstede i møtet med veisøker for å kunne ta imot veisøkers historie, stille de gode spørsmålene og «*få tak i hva kunden sier og utfordringen som hun kommer med*» som en av informantene forklarte. Det å fa tak i veisøkers utfordring, forstår jeg som det å se problemstillingen i en større sammenheng, avgrense og eller utvide utfordringen og se alternative fokusområder for samtalens videre forløp. Dette beskrives av informantene som en prosess der karriereveileder må ha en aktiv og bevisst rolle.

En karrieresenterleder brukte begrepet «*tilfredshets-fella*» som beskrivelse på farer i veiledningssituasjonen der karriereveileder ikke bruker sin kunnskap rettet mot veisøkers behov, men med et fokus å løse krav og forventninger om å hurtige løsninger for så mange veisøkere som mulig. Informantene forteller at noen veisøkere har urealistiske forventninger til karriereveiledningssamtalen, der de ser for seg at veileder skal informere om ulike alternativer, for så å gi råd om hva som er det beste karrierealternativet for den enkelte. Med slike sterke forventninger kan det føre til at veileder overfokuserer på informasjon for å imøtekomme veisøkers forventning. I slike situasjoner vil karriereveileder framstå for veisøker som dyktig, mens en karriereveileder som legger opp til prosess der veisøker selv må sjekke ut alternativer og reflektere over disse, kan oppfattes som vag. Andre situasjoner der karriereveileder går i «*tilfredshets-fella*» er når hun i iveren etter å tilby tjenester til flest mulig, kan glemmer å tilpasse karriereveiledningen til hver enkelt veisøker sitt veiledningsbehov. Her velger karriereveileder en metodisk tilnærming han trives med, - og synes er mest effektiv, og velger dermed å bruke denne i møte med alle veisøkere og problemstillinger. Dette minner om veiledere som er nederst i Dreyfus og Dreyfus sin kompetansemodell (1999) og som støtter seg til bestemte oppskrifter og prosedyrer i sin arbeidsutførelse. Dette kan også illustreres med veiledningssituasjoner der karriereveileder i for liten

grad bruker tid på å sjekke hvilke karrieremessige ferdigheter veisøker trenger å utvikle, men har fokus på å gi et svar framfor å lære bort strategier som veisøker selv kan nyttiggjøre seg i framtidige valgsituasjoner. Andre eksempler er situasjoner der karriereveileder er mer opptatt av å snakke om tema og områder hun selv er opptatt av, framfor å lytte til veisøker. Dette kan være gjort i beste mening fra veileders side og veisøker kan også være fornøyd med at hun fikk raskt svar. Men spørsmålet er om det da har skjedd en styrking av veisøkers refleksjon og evne til å håndtere fremtidige karriere-relaterte spørsmål slik som hensikten med karriereveiledning ble beskrevet i kapittel 2?

Jeg synes «*tilfredshets-fella*» er godt begrep, der det stilles kritiske spørsmål til egen praksis. Som tidligere beskrevet blir hver karrieresamtale målt i form av at veisøkere svarer på en brukerundersøkelse i regi av sentrale myndigheter, Vox. Dette i et forsøk på å få et innblikk i veisøkerens vurdering av samtalen. Her bes blant annet veisøker om å vurdere følgende forhold fra 1-6:

- «*Det ble klarere for meg hvilke utdanningsmuligheter som er aktuelle for meg*
- *Jeg ble mer bevisst min kompetanse*
- *Veiledningen ga meg mer selvtillit*
- *Veiledningen motiverte meg til å gå i gang med utdanning*
- *Jeg ble bedre kjent med meg selv og mine ressurser*
- *Jeg fikk svar på mine spørsmål*
- *Veileder var hyggelig og imøtekommende»*

Karrieresenterlederne som inngår i denne avhandlingen var alle positive til evaluering, men stilte spørsmål ved disse målingene. Hva er det egentlig som blir vurdert? Er det karriereveilederens innsats eller svar? Hvordan kan karriereveiledning som prosess måles ut fra en slik undersøkelse? Det ble pekt på at karrieresentrene og karriereveilederne ønsker seg gode resultater på disse målingene og fylkene sammenlikner seg med hverandre. Kan en slik spørreundersøkelse som evaluerer den øyeblikkelige oppfatningen av veiledning påvirke karriereveileders utførelse av karriereveiledningssamtalen slik at fokuset dreier seg mer over på å gi informasjon, råd og ferdige svar? Kan karriereveiledere være hyggelig og imøtekommende, samtidig som hun også utfordrer veisøker til å ta tak i sin situasjon – uten å gi ferdige svar? Hvilken prosess er det plass til om fokus er på øyeblikkelig behovstilfredstillelse? Flere karrieresenterlederne uttrykte altså skepsis til utforming og fokuset i brukerundersøkelsen, men mente likevel undersøkelsen kunne være grunnlag for refleksjon over egen praksis. En karrieresenterleder påpekte også at hun kunne se endret adferd etter at resultat av brukerundersøkelsene ble gjennomgått i plenum:

*«Vi går systematisk gjennom brukerundersøkelsen. Det gjorde vi ikke i fjor – og tro det eller ei, så ser jeg at lengden på veiledningstimene øker».*

Denne karrieresenterlederen mener at tilbakemeldingene fra brukerne, og felles refleksjon rundt resultatene får karriereveilederne til å endre adferd, - at den enkelte karriereveileder bruker lengre

tid på hver karriereveiledning, fordi hver veiledning vurderes av veisøker og det er ønske om å oppnå best mulig tilbakemelding.

Karrieresenterlederne var også svært opptatt av etisk kompetanse i karriereveiledningen, noe som også har vært frontet av sentrale myndigheter.

Flere karrieresenterledere pekte på viktighet av at karriereveiledere må ha etisk kompetanse. Tonje Gravås (2011) gir i artikkelen «*Karriereveiledning og etikk*» flere eksempler på etiske utfordringer en karriereveileder kan møte i karriereveiledningssamtaler. Dette kan være utfordringer som knyttes til

- *«holde på egen rolle, ikke ta over ansvaret for den andres situasjon*
- *balansere mellom å respektere og å utfordre*
- *balansere mellom å motivere og realitetsorientere*
- *se og respektere det andre menneskets grenser*
- *vurdere veiledningens konsekvenser utover samtalen*
- *sette den andre i fokus og seg selv til side*
- *vurdere konflikten mellom tiden en har og tiden det tar*
- *se og ta den andres perspektiv på alvor*
- *regulere grensen mellom avstand og nærhet, profesjonalitet og intimitet*
- *håndtere egne reaksjoner, holdninger, meninger, fordommer, sympatier og antipatier*
- *håndtere spenningen mellom makt og avhengighet*
- *håndtere spenningen mellom samfunnets/institusjonens interesser og individets behov*
- *respektere den formelle eller uformelle taushetsplikten*
- *vurdere hvordan en håndterer den eventuelle mer-informasjonen man kan ha om veisøkeren*
- *vite hvor grensene for egen kompetanse går»*

Gravås sier videre at etisk kompetanse er nødvendig for at karriereveileder skal kunne håndtere slike ulike etiske utfordringer. Med etisk kompetanse mener hun:

*«Kunnskap om etikk og bevissthet om etikkens plass i veiledning, samt trening i å reflektere over og håndtere etisk utfordrende situasjoner» (ibid.)*

Med dette forstår jeg evnen til å oppdage mulige etiske utfordringer og reflektere over dem, for så å ta reflekterte valg i selve veiledningssituasjonen. Empirien viser at karriereveiledning er et erfaringsbasert yrke – og at det må trenes på i praksissituasjonen for å bli mester og ekspert.

Gjennom analysen har jeg kommet fram til at faglige utfordrende karriereveiledningssamtaler møtes med en balansegang - en balansekunst. Karriereveileder anvender flere typer kunnskap i karriereveiledningssamtalene. Etisk kunnskap setter fokus på egen rolleforståelse og trygghet til å motstå «*tilfredshets-fella*», som kan gi raske løsninger, men ikke nødvendigvis møter veisøkers utfordringer. Karrieresenterlederne er kunnskapsmedarbeidere som gjennom praktisk klokskap som og hurtig kan fortolke ulike situasjoner og gjennom sin dømmekraft vurdere etiske utfordringer og kan sette inn riktig tiltak i den aktuelle konteksten.



### 5.3 Teori som verktøy i møte med praksis

I kapittel 3 presenterte jeg en oversikt over tre kategorier som gir ulikt innhold i kunnskapsbegrepet. Kunnskap kan ses på som en objektiv størrelse, eller som del av praksis, prosess eller aktivitet. Kunnskap betraktes som et subjektiv i strukturperspektivet, mens det ble sett på som et verb, - kunnskaping, i det praksisbaserte perspektivet (Hislop 2009). I tillegg ble det tredje perspektivet presentert: den tredje vei som tok opp i seg mye av praksisperspektivet, men i tillegg la vekt på følelser, intuisjon og teft (Elkjær 2004, Gotvassli 2011). Jeg vil her vise at karriereveilederne støtter seg på flere perspektiv i sin forståelse og beskrivelse av kunnskap som anvendes i karriereveiledningssamtalen.

Empirien forteller at karrieresenterlederene i liten grad opplevde *bevisst* å støtte seg til strukturperspektivet og teknisk rasjonalitet i beskrivelsen av kunnskapsanvendelse i karriereveiledningssamtalene. De fremmet det å «møte brukeren», - å være tilstede i dialogen og følge dennes bevegelser, å kunne møte ulike faglige utfordringer der og da, - og utøve øyeblikkets kunst. Som vist i 5.2 ble praktisk klokskap og dømmekraft trukket fram som avgjørende for utøvelse av et slikt erfaringsbasert yrke. Likevel var det først og fremst strukturelle tilnærminger som ble fremmet i senterledernes beskrivelse av hva som skal til for å profesjonalisere karriereveiledningen: Her kom betydningen av formalkompetanse, planverk og struktur som «serviceerklæring», sertifisering i bruk av karriereveiledningsverktøy, prosedyrer og rutiner med mer.

Karrieresenterlederene syn på hva som må til for å få et profesjonell nivå i karriereveiledningssamtalene ble beskrevet med krav om solid teoretisk forankring med formalkompetanse innen karriereveiledning. Samtlige informanter fremmet formalkompetanse som det viktigste grepet for å kunne tilby likeverdige tjenester i alle fylkesvise karrieresentre. Formalkompetanse i form av studiepoeng innen karriereveiledning og sertifisering innen ulike karriereveiledningsverktøy ble sett på som selve «basisen» for å profesjonalisere fagfeltet. Krav til formalkompetanse for karriereveiledere går igjen i alle grunnlagsdokumenter for etablering av karrieresentre og utlysningstekster som jeg har studert. Samtidig ser jeg også at det etterspørres mer prosessorientert kunnskap. Et politisk fylkestingsvedtak i forkant av karrieresentretablering kan illustrere dette, der det sies:

*«Det kreves spisskompetanse på veiledning og omfattende kunnskap om utdanningssystemet og arbeidsmarkedet for å gjennomføre en tilfredsstillende karriereveiledning til voksne eller ungdom. Man må ha en bevisst refleksjon om egen praksis, kunne bruke strategier og metoder og beherske ulike tilnæringsmåter avhengig av målgruppe» (Fylkestings sak 126/2007).*

Også karrieresenterlederene var tydelig på at formalkompetanse er nødvendig, men ikke tilstrekkelig for utøvelse av karriereveiledning. Samtlige karrieresenterledere påpekte også det at veileder må kunne bruke sin formalkompetanse aktivt i praksis. En leder uttrykte dette slik:

*«Vi må ha karriereveiledere som har utdanning og praksis og som har erfaring fra feltet».*

Et annet utsagn som viser at karrieresenterlederne verdsetter både teori og praksis vises under:

*«Vi har jo teorien som vi jobber etter. Alle sammen har jo karriereveiledning som utdanning [...] og selvfølgelig praksisen vår -*

En annen leder beskrev at service og fagkompetanse må kobles for å kunne møte brukeren i karriereveiledningssituasjonen. Med dette forstår jeg at formalkompetanse anses som viktig, men også praktisk erfaring. Det karriereveilederen sier om å «*koble fag og service*» forstår jeg som Schön (2001) kaller reflekterte praktikere som drøftes nærmere i punkt 5.5.

Karrieresenterlederne beskriver at det foregår mye refleksjon over egen praksis både for den enkelte veileder og i veilederfellesskapet. Veilederne får rikelig med reaksjoner og tilbakemeldinger fra veisøkerne, - både i veiledningssituasjonen og gjennom brukerundersøkelser. Veisøkerne som oppsøker karrieresenteret kommer med ulike forventninger til karriereveileder og de tjenestene som utøves. Karriereveiledningssamtalene starter derfor med en forventningsavklaring der veisøker redegjør for sin opplevde problemstilling, mens veileder skisserer hvordan karriereveiledningen kan møte disse forventningene. Det minner om det som Irgens (2010) kaller å ramme inn samtalen, - å gjøre forventningsavklaringer. Karriereveileder mottar videre respons og reaksjoner direkte og underveis i dialogen. Alle karrieresenterlederne fremmet at de aktivt bruker tilbakemeldinger fra veisøkere som grunnlag for refleksjon både individuelt og i veilederfellesskapet.

Karriereveilederne beskrev situasjoner der karriereveilederne må løse ulike utfordringer der og da, uten å vite klart hvordan hun skal handle. Veisøker kan i ulike situasjoner utfordre veileder og kreve handling. Den kognitive teorien som veileder har tilegnet seg gjennom utdanning trenger ikke alltid å fungere i slike situasjoner fordi konteksten krever en annen tilnærming. Slik læring vil i stor grad være individuell fordi det ikke samhandles med andre om å finne løsning (Irgens 2010).

Karriereveiledningssamtalen skal bidra til å styrke veisøkers refleksjon over egen karriere (Mathiesen og Høigaard 2004). Karriereveilederen skal altså ha kunnskap om hvordan hun kan bidra til å starte refleksjonsprosesser for veisøker, men også kunnskap om å reflektere rundt egen praksis, - meta-refleksjon. Dette stemmer godt med mine funn der samtlige karrieresenterledere fremmet refleksjon over egen praksis som en del av det daglige arbeidet.

Refleksjoner om seg selv i veilederrollen er helt avgjørende sier karriereveileder Markman (2012:176) i artikkelen «*Å være veileder er noe du må ville*». Hun utdyper det å ha en dialog med seg selv om de erfaringene en gjør seg i karriereveiledningssamtalene kan gi læring:

*«Veiledning er aldri en ren teknisk øvelse, der vi bare anvender noen teorier og effektive verktøy for å nå et resultat. Veiledning er alltid en personlig prosess for kunden, og selv om det er en profesjonell*

*samtale, er vi som veiledere også involvert som personer. Det betyr at vi alltid bruker oss selv i rollen gjennom språket, ordene, holdningene, erfaringene og perspektivene våre» (ibid.).*

I min analyse av empirien basert på teori om ulike perspektiver på kunnskap, kan jeg gjenkjenne flere forståelsesrammer. Karrieresenterlederne fremmet eksplisitt kunnskap basert på strukturelt perspektiv da de skulle beskrive hva som skal til for å for å profesjonalisere karriereveiledningen. Kan det være at lederne fronter bruk av strukturell kunnskap og teknisk rasjonalitet for å fremstå som seriøse med å vise til målbare standarder? I teorikapittelet pekte jeg på at dette perspektivet har vært, og fortsatt er, den dominerende forståelsesrammen i den vestlige verden. Er dette årsaken til at de først og fremst forteller om antall studiepoeng og ulike typer sertifiseringer på mitt spørsmål om kunnskapen som utøves i karrieresenteret? Eller kan det være at lederne ikke har samme bevissthet eller mangler vokabular for å beskrive prosessuelle kunnskaper og tause kunnskaper?

Prosessperspektivet er likevel mest fremtredende når karrieresenterlederne beskriver selve praksisfeltet: karriereveiledningssamtalene. Videre kan jeg forklare den tredje vei som forståelsesramme når karrieresenterlederlederne beskriver kunnskapen som anvendes i karriereveiledningssamtalene. Det kan være å sense stemning, aktiv bruk av veiledningsteknikker der kroppen er vesentlig del av kommunikasjonen som for eksempel speiling, bekreftelse og stemmeleie (Mathisen og Høygaard 2004).

Min konklusjon er her at teoretisk og faglig kunnskap ses på som et bakteppe som gir karriereveileder trygghet gjennom at hun kan bruke teoriene som støtte i sin praksisutøvelse. Teoriene brukes da ikke som en oppskrift som blindt følges, men god faglig- og teoretisk kunnskap kan gi et fundament for økt forståelse. Karriereveileder kan analysere situasjonen på bakgrunn av teori og kan hente fram ulike løsningsalternativer som må omsettes og utvikles ved hjelp av egen refleksjon og tolkning av konteksten. Det å tilpasse handlingen til kontekst behandles videre i neste avsnitt.

#### 5.4 Kontekstsensitivitet

Hvordan forklarer karriereveilederen sin praktiske klokskap og dømmekraft? Jeg finner at informantene kan ha problemer med å kunne ordlegge seg nøyaktig om den kunnskapen som benyttes, og forstår dette som taus kunnskap. I et praksisbasert ståsted står taus og eksplisitt kunnskap i et likeverdige, gjensidig, uatskillelig og utfyllende forhold. I et slikt perspektiv vil nemlig all kunnskap i større eller mindre grad ha et taust element. Polanyis beskrivelse av den tause dimensjon viser at det alltid ligger en form for forforståelse i enhver kunnskapssammenheng (Westeren 2010). Denne forforståelsen har karriereveilederne med seg inn i veiledningssituasjonen. Når karrieresenterlederne beskriver oppgaveløsningen, brukes ord som:

*«å møte folk der de er»,*

«møte folk på det nivå, og ut fra de behov de har»,  
«å være tilstede»,  
«lytte til den som kommer»,  
«se det positive i den enkelte»

For utenforstående kan dette virke vagt, men for informantene selv virker det presist og betydningsfullt. Beskrivelse av taus kunnskap som objekt lar seg ikke gjøre. «*Knowledge is always contextual and is always as part of a skill*» (Polanyi (1958) i Western 2010). Kunnskap knyttes til den sammenheng den opptrer i og må sees i sammenheng med hvilke ferdigheter det dreier seg om. Polanyi mener det er viktig å ha rede på disse to forskjellige former for oppmerksomhet «*two kinds of awarenesses*», eller årvåkenhet på norsk, når man skal analysere kunnskapsoppbygging: «*focal awareness*» og «*subsidiary awareness*», der «*focal awareness*» er oppmerksomheten mot formålet eller hensikten med det vi holder på med, mens «*subsidiary awareness*» er våre sanseinntrykk om hva som foregår mens vi holder på (Western 2010:41). Polanyi viser en klar sammenheng mellom det å vite *hvordan man gjør noe*, samtidig som man har *en forståelse av hva som foregår*. Han henviser til de tyske uttrykkene «*wissen*» og «*können*», og forklarer at «*knowing that*» og «*knowing how*» utfyller hverandre når de gir innhold til kunnskapsbegrepet (ibid.). Jeg forstår ulike karriereveiledningsteorier, -verktøy og beskrevne arbeidsprosesser som *wissen* og erfaring og praksis som *können*. I en veiledningssituasjon gir det liten mening å kunne ramse opp ulike karriereveiledningsteorier eller metoder (*wissen*). De må settes inn i konteksten, tilpasses og komme til praktisk anvendelse (*können*). Verktøyene ligger der som deler av kjennskap til situasjonen, og kan falle utenfor den *bevisste* anvendelse av kunnskap.

Når jeg ser dette fra oppgavens empiriske bakteppe så vil ferdigheten det her snakkes om være karriereveiledning. Denne ferdigheten skal utøves i individuelle karriereveiledningssamtaler som kan være faglig utfordrende. Kjennskap til situasjonen bygges i møte med konteksten og er basert på en forforståelse som karriereveilederen bærer med seg av tidligere erfaringer og kunnskap, samt det samtlende kontinuerlige samspillet mellom påvirkning fra karriereveilederen og de tilbakemeldinger veisøker gir.

Siden fokuset til karriereveileder er rettet mot veiledningssituasjonen, må bevisstheten være rettet nettopp mot dette. Det kreves årvåkenhet, at en er tilstede i situasjonen og har oppmerksomhet både på seg selv som veileder og hva som skjer i dialog med veisøker. Etersom det fokale ligger klart foran karriereveilederen og krever all oppmerksomhet, vil sanseinntrykkene, følelserne inn i situasjonen, bare være subsidiær oppmerksomhet og således vanskelig å forklare eller definere. Summen av dette gjør at deler av helheten i løsningen forblir taus. Gotvassli (2011) hevder at intuisjon, teft og følelser har lav status i organisasjonsforskningen, så ser det ut til å ha en viktig funksjon i de individuelle karriereveiledningssamtalene. Det å kjenne igjen situasjoner og kunne vurdere håndtering av denne ut fra lignende eller tidligere erfaringer.

Selve termen *tacit knowledge* eller *taus kunnskap* involverer ifølge Polanyi en aktivitet, altså det å vite. Som tidligere omtalt forstås kunnskapsbegrepet dermed som et verb mer enn et substantiv, og det gis mer mening som *kunnskaping* enn kunnskap (Åsvoll 2009:33). Polanyi hevdet at kunnskapen må forstås - og knyttes til *både* den sammenheng den opptrer i, og i tillegg den ferdigheten det dreier seg om. Den tause komponent er all kunnskap som ligger som et bakteppe for å generere eksplisitt eller kodifisert kunnskap (ibid.).

Kunnskapsanvendelsen sett i den tredje veis forståelsesramme gir rom for utøvelse av skjønn, Intuisjon som bygges opp gjennom erfaring og improvisasjon. Neste avsnitt ser nærmere på refleksjon og improvisasjon som kunnskap i karriereveiledningssamtalene der det understrekes en reflektert forståelse av sin intuisjon, -med innsikt i hvilket grunnlag en bygger sine antakelser.

## 5.5 Øyeblikkets kunst

Uttrykket «å utøve øyeblikkets kunst» er en metafor som brukes for å beskrive karriereveileders evne til å være tilstede i øyeblikket og møte de faglige utfordringene som måtte komme gjennom å støtte seg på praktisk klokskap, refleksjon og improvisasjon. Hvordan kan vi forstå improvisasjon som kunnskap i forbindelse med karriereveiledning?

I kapittel 3 presenterte jeg improvisasjon i arbeidssituasjonen. Improvisasjon ses på som en type verktøy, en type kunnskap eller kompetanse (Irgens 2010:43). Empirien har vist at ingen møter mellom karriereveileder og veisøker vil være lik en annen. Det er behov for å improvisere, kanskje må karriereveilederen anvende sine verktøy på en annerledes måte? Nye tilnæringsmåter og løsninger baserer seg på teoretisk kunnskap om ulike tilnæringsmetoder som ligger som et bakteppe eller rammeverk for veilederne. Eirik Irgens (2010:43) ser på improvisasjon som

*«[...] en følsomhet for hva som foregår, en evne til å teste ut magefølelse, uro og antakelser man måtte få når det ikke går helt som planlagt, og mot til å lete etter en løsning som man kanskje ikke hadde med seg da man gikk inn i situasjonen».*

Det vil si at veilederen må ha evne til å teste ut – å møte det ukjente, og mot til å se etter nye løsninger. Evne til å improvisere knyttes til det å være følsom, mens det å ha mot til å teste ut ulike løsninger kommer med erfaring.

Karrieresenterlederne vektla improvisasjon som en viktig kunnskap i karriereveiledningssituasjonen. Begrepet improvisasjon ble ikke brukt, men det å dra veksler på teoretisk og praktisk kunnskap for å kunne gå inn i veiledningssituasjoner ble beskrevet som helt nødvendig for å kunne møte mangfoldet av faglige utfordringer og veisøkere med ulike forventninger og behov.

Karriereveiledningsteoriene, verktøy og beskrevne arbeidsmetoder ble ansett som «basisen» for veiledningen, men det «å møte veisøker», ble beskrevet som en kunst:

*«Når det gjelder praksisen så tenker jeg det er viktig å kunne møte folk på det nivå- og ut fra det behov de har- og det kan være en kunst noen gang. Service og fagkompetanse henger i hop – det er særdeles viktig».*

Som sagt er karrieresenterlederene opptatt av formalkompetanse, og flere karrieresenter har skrevet prosedyrer og rutiner for gjennomføring av karriereveiledersamtalene, samtidig understreker de at karriereveilederen må kunne følge samtalens bevegelser. Isachsen et. al. (2011) fra Karrieresenteret i Telemark siterer den danske filosofen Søren Kierkegaard som sier at all hjelpekunst / samtalekunst starter med å finne ut hvor den andre er og begynne der. De beskriver tilnærming til karriereveiledningssamtalen slik: *«veisøker må fortelle oss hvordan hans eller hennes verden ser ut, før vi som veiledere kan lede samtalen videre på en god måte».*

Dehlin (2008) snakker om ulike grader og typer av improvisasjon avhengig av *hvor mye en støtter seg til verktøyene*, om improvisasjonen kommer i *forkant eller etterkant* av det øyeblikk behovet eller ønsket oppstår, *graden av spontanitet* i situasjonen, eller hvor lang tid det tar fra tanke omsettes til handling, og om improvisasjonen som sådan representerer kreativitet eller nytenkning i løsningen av den kontekstuelle utfordringen.

Dehlin (2008) introduserte begrepet *improspaction*, en sammensetning av ordene *improvise* og *prospaction* (se fremover) og viser at improvisasjon er spontan og hermeneutisk der meningsskapingprosessen er nåtidsretta - *et improspektivt fokus*. Han hevder at improvisasjon er en uløselig funksjon av menneskelig praksis og hverdagsaktivitet. Aktiviteten i karriereveiledningssamtalene skjer i øyeblikket og skapes i en kreativ prosess i dialog (a process of hermenutical and dialogical sensemaking).

Det å improvisere, blir en måte å se på, definere og angripe nåsituasjonen på (Dehlin 2006:274).. Den konteksten du henvender deg til når du improviserer er skapt av deg selv og i sosialt fellesskap.

Informantenes beskrivelse av utøvelse av den individuelle karriereveiledningssamtalen gir rom for improvisasjon. Slik jeg tolker informantene, i det at veilederne skal møte de ulike veisøkerne og følge karriereveiledningssamtalens bevegelser, så kreves det at karriereveileder er tilstede i øyeblikket, - at det handles i øyeblikket (i samtalen) og at hendelsene / aktiviteten skjer i en kreativ skapende prosess gjennom dialog, mellom karriereveileder og veisøker. Fokuset er improspektivt. Det uforutsette krever en spontan, kreativ tilnærming. Den improvisatoriske kjernen ligger i behovet for en forholdsvis rask respons, tanke omsatt i handling i løpet av kort tid.

Jeg tolker informantenes beskrivelse slik at karrieresentrene arbeider med bakgrunn i et forhåndsdefinert sett av tilnæringsmåter gjennom utdanning og prosedyrebeskrivelser, rutiner og lignende. De støtter seg til en tekniske rasjonalitet, men også sin tilstedeværelse og erfaring.

Det er med andre ord ikke slik at man kan improvisere fritt i veiledningssituasjoner, man må ha en grunnleggende kompetanse og den spesifikke kontekst som utgangspunkt. Slik sett blir evnen og muligheten til å improvisere også en profesjonell og personlig kompetanse som «*kan og bør utvikles, rett og slett fordi situasjonen som kan oppstå og løsningene de påkaller, ikke lar seg forutse i planleggingsøyeblikket*» (Irgens 2009:43). Improvisasjon kan beskrives som evnen til å finne løsninger tilpasset situasjonen man befinner seg i ved å være *reflektert i situasjonen*, eller å være i dialog med situasjonen man befinner seg i, og ikke være *bundet* av regler, prosedyrer og forhåndsbestemte handlingsmønstre. I mange tilfeller evaluerer man situasjonen i ettertid, men da er dessverre muligheten til å gjøre de nødvendige tilpasninger og tiltak borte. Som vist i teorikapittelet skiller Donald Schön (2001) mellom *reflection-on-action* og *reflection-in-action*. Improvisasjon handler om *reflection-in-action*. Den gode praktiker som er tilstede i situasjonen og klarer å kombinere refleksjon med handling mens han handler. Man *må* improvisere og finne en egnet løsning eller handling som driver situasjonen i ønsket retning. Lykkes dette utvises det Bill Torbert (2004) kaller *timely action*, eller rett handling til rett tid (Irgens 2006:282).

Karrieresenterlederne fremmet betydningen av at en karriereveileder må kunne ta inn det som skjer her og nå, og det som *kan* komme til å skje, som en følge av det som skjer i nuet. Improvisasjon krever tilstedeværelse i øyeblikket og er hardt arbeid. Flere av karrieresenterlederene forteller at det ikke legges opp til for mange karriereveiledningssamtaler hver dag. Det er snakk om 3-4 samtaler slik at karriereveileder skal ha nok overskudd til å kunne møte hver enkelt veisøker og følge bevegelsene i samtalen.

Forutsetningen for god improvisasjon i profesjonell sammenheng kjennetegnes med dybdekunnskap, mye trening, mot og vilje til å stå fram som lyttende og ydmyk. Improvisasjon er et handlingspotensial som kan gi nye perspektiver. I karriereveiledningssamtalen, kan veiledningen bidra til ansvarliggjøring og å gi veisøker mulighet til å være påkoblet og en aktiv bidragsyter til situasjonen som enda ikke er gitt, men som skapes i møtet mellom mennesker (Karlsen 2006:254). Improvisasjon kan altså bidra til en kreativ bevisstgjøringsprosess – både for veisøker og veileder, - en prosess der individet blir klar over egne potensialer. Denne tilnærmingen er helt i tråd med CMS-tilnærmingen innen karriereveiledning, der veisøker skal opparbeide egen valgkompetanse. Slik jeg forstår informantenes beskrivelser, sammenholdt med teori om improvisasjon, så vil improvisasjon være en vesentlig del av oppgaveløsningen i utøvelse av individuelle karriereveiledningssamtaler.

Gjennom min analyse har jeg funnet at en teknisk rasjonalitet i karriereveiledningen er grunnlag for god og nødvendig improvisasjon i oppgaveløsningen. Jeg anser evnen til improvisasjon som en viktig kompetanse for karriereveilederne. Jo flere kompetanser, jo flere verktøy å improvisere over, og med, - og dermed større faglig trygghet til å møte ulike situasjoner.

Samtidig huskes fra teorikapittelet at improvisasjon også kan bli en trussel i arbeidslivet dersom improvisasjonen fører til nærsynthet – at veileder handler myopisk, det vil si at hun ser problemstillingen der og da, uten å analysere helheten. Improvisasjon krever forståelse, forberedelse og trening (Irgens 2010:43). Improvisasjon krever altså at karriereveileder forstår og behersker når, hvor og hvordan improvisasjon brukes. Schön (i Irgens 2006) snakker om ulike praksisser, zones of practice, der noen arbeidsforhold er mer egnet for improvisasjon enn andre. «*Gode rutiner for støttefunksjoner åpner opp for mer energi som kan brukes på skapende arbeid*» (Irgens 2006:290).

Donals Schöns (2001) «*profesjonelle kunstnere*» tar i bruk en spesiell faglig ekspertkunnskap i situasjoner som ikke lar seg håndtere ved å følge forhåndsbestemt program eller oppskrift. De blir utfordret og motivert av situasjoner som kan overraske. For å kunne improvisere må karriereveilederen ha en lærende kommunikasjonsstil – å ha et levende læringsforhold til jobben. Dette drøftes videre i neste kapittel.

Improvisasjon kan altså ses på som en vesentlig del av karriereveiledningssamtalen. Evnen til å improvisere – som en bevisst valg i utøvelsen av karriereveiledningssamtalen vil i mange tilfeller være en forutsetning for «[...] å kunne møte folk på det nivå- og ut fra det behov de har [...]».

## 5.6 Oppsummering av kapittel 5

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet: *Hva kjennetegner karriereveiledernes kunnskap i utøvelsen av karriereveiledningssamtaler?* har jeg ikke forsøkt å måle kvalitet på karriereveiledning, eller beskrive hvordan karriereveiledningssamtalene faktisk foregår, men har forsøkt å få innblikk i karrieresenterleders refleksjoner om hvilke kunnskaper som anvendes i karriereveiledningssamtalen slik at den framstår på et profesjonelt nivå.

Karriereveileder fremstår som en balansekunstner i utøvelsen av karriereveiledningssamtaler. Det er mange interesser og ulike faglige utfordringer som oppstår i veiledningssituasjonen. Ved hjelp av flere kunnskapstyper kan karriereveileder tolke situasjoner, vurdere flere tiltak og finne løsninger tilpasset den unike konteksten. Faglige og teoretiske kunnskaper er nødvendig for kunne møte veisøkers problemstillinger. Teori brukes som støtte i møte med praksis. I dette ligger utdanning innen karriereveiledning for å fasilitere prosesser i en karriereveiledningssamtale. Videre omfatter dette også kunnskap om karriererelaterte spørsmål som arbeidsmarked, utdanningsmuligheter og jobbsøkerprosessen. Teoretisk og faglig kunnskap anses altså som helt nødvendig, men denne



kunnskapen er ikke tilstrekkelig for å håndtere møtet med praksis. Karriereveileder bruker personlige, følelsesmessige og erfaringsbasert kunnskap. Denne kunnskapen er unik og en må praktisere som karriereveileder for å kunne tilegne seg denne kunnskapen. Intuisjon bygges opp gjennom erfaring, noe som er avgjørende for å se mønstre i situasjoner, tolke situasjoner og se ulike muligheter for å møte den bestemte konteksten gjennom intuitiv problemidentifikasjon. Det er her snakk om kontekstsensitivitet. Refleksjon i hendelsen er sentralt og videre improvisasjon for å kunne møte veisøker i veiledningssituasjonen og skape veiledningssituasjonen i dialog med veisøker. Det er her snakk om øyeblikkets kunst.

Karriereveiledere anvender ulike typer kunnskap i den individuelle karriereveiledningssamtalen. Analysen har vist at de må kunne bevege seg på flere akser med:

- Faglige og teoretiske kunnskaper
- Erfaring med praktisk utøvelse
- Evne til å reflektere over samspeillet mellom teori og praksis og utøve øyeblikkets kunst

## Kapittel 6 Hvilke kunnskapende prosesser kan benyttes til utvikling av felles praksis i karrieresenter?

### 6.1 Innledning

Dette kapittelet fokuserer på forskningsspørsmål 2 og ser på hvilke kunnskapsprosesser som kan benyttes for å utvikle felles praksis i karrieresenter. Tilnærmingen bygger på forskningsspørsmål 1 som viste at utøvelse av karriereveiledningssamtaler krever at det anvendes flere typer kunnskap: Både teoretisk og faglig, men også praktisk erfaring og evne til å reflektere over samspillet mellom teori og praksis og utøvelse av øyeblikkets kunst. I forskningsspørsmål 2 skal jeg belyse kunnskapende prosesser med formål om å utvikle felles praksis. Når en organisasjon skal utvikle felles praksis vil det være utilstrekkelig at hver enkelt medarbeider utvikler sin kunnskap, det må gjøres i en sosial samhandling i en kontinuerlig prosess der det skapes en omforent oppfatning av praksisutøvelsen.

Innenfor rammen av denne avhandlingen har kan jeg ikke behandle alle kunnskapende prosesser, men har valgt å se nærmere på de prosesser som jeg finner mest relevant for kunnskapingen og praksisutviklingen i karrieresenter. Kjernen er da hvordan det legges til rette for utvikling av omforent praksisutøvelse i veilederfellesskapet. Hvordan kan sentrene klargjøre å skape en omforent forståelse og utøvelse av praksis? Hva betyr felles tillit, refleksjon, språk og begrepsapparat for å utvikle felles praksis? Kan utvikling av kunnskapende kontekst, praksisfellesskap og teori om mesterlære og ekspertens læring gi innspill til å forstå disse kunnskapings-prosessene?

Jeg vil i dette kapittelet vise at karrieresentrene er forankret i et prosess-syn hvor «objektiv kunnskap» er viktige verktøy i kunnskapsprosessene. Også elementer av den tredje vei fremkommer med vektlegging av intuisjon og følelser. De viktigste kunnskapsprosessene for å tilrettelegge for felles praksis er gjennom å:

- «Eksponere seg for praksis»
- Skape trygghet i veilederfellesskapet
- Skape felles språkgrunnlag

«Å eksponere seg for praksis» vil si at karriereveilederne har tilgang til hverandres praksisutøvelse, kan reflektere i fellesskap og lærer av hverandres ekspertise. Trygghet i veilederfellesskapet fremheves som fundamentalt for at veilederne kan – og vil «eksponere sin praksis» for hverandre. Kunnskaps- og praksisutviklingen kjennetegnes ved å skape tillit, aksept, evne og vilje til å prøve nye løsninger, og redusere frykten for ikke å lykkes. Felles språk kan utvikles på grunnlag av felles praksisutøvelse. Gjennom å utvikle et felles vokabular med utgangspunkt i faglige utfordringer legges

grunnlag for felles refleksjon og omforent forståelse. Sist i kapittelet skal jeg vise at en inngang til kunnskapende prosesser med bakgrunn i flere forståelsesrammer kan være fruktbart.

## 6.2 Vektlegging av prosessuelle egenskaper

Jeg vil i dette avsnittet først vise hvordan karrieresenterledere oppfatter læring og organisatorisk praksisutvikling. Det prosessuelle perspektivet på kunnskap er mest fremtredende når karrieresenterlederne redegjør for sin tilnærming til kunnskap, kunnskaping og derigjennom praksisutførelse. Læring anses som en del arbeidssituasjonen og felles refleksjon over arbeidsutførelsen er fremtredende i alle karrieresentrene.

En av karrieresenterlederne påpeker at det er viktig å stille spørsmål om hva som fremmer læring, og svarer selv at hun ser på læring i arbeidssituasjonen som hovedinngang for felles kunnskapsutvikling i karrieresenteret:

*«Hvordan blir vi bedre veiledere? Ved å fly rundt på store konferanser og «bedrifts-safarier» og «happenings» som et hovedstrategisk grep, eller blir vi det ved å reflektere over egen praksis – å knytte læring til egen praksis? Det viktigste verktøyet en har for kompetanseutvikling er jo gjennom oppgaveløsningen. Nøkkelen til å bli bedre er jo gjennom at vi veileder så mye, og da er det jo å legge til rette for hvordan vi utnytter denne situasjonen».*

En annen karrieresenterleder vektlegger derimot læring gjennom ekstern input som å dra på seminarer, konferanser, bedriftsbesøk eller hospitering:

*«Vi farer mye rundt for å lære. Mitt mål med dette karrieresenteret er at vi skal få vite mest mulig om det som skjer i samfunnet rundt oss slik at vi kan svare folk om yrke og utdanning».*

Andre karriereveiledere viser til felles refleksjon over praksis for utvikling av veiledningssamtalen. Her ble flere arenaer benyttet: både formelle og uformelle møter for diskusjoner på bakgrunn av erfaring fra veiledningene og tilbakemeldinger fra brukere benyttes. En av lederne viste til kontormøter i denne sammenhengen.

*«Vi har kontormøter der jeg ber karriereveilederne om å melde inn saker og det hender at det kommer inn eksempler på utfordrende veiledninger, det var veldig mye i begynnelsen».*

Flere informanter fremhever at faste møter for kontoret er en viktig arena for dialog og for å forstå ulike sider ved sine egne handlinger og eventuelt avdekke behov for endring av egen praksis. Sett i lys av dette, må en kunne anta at det knyttes en eller annen form for refleksjon i denne sammenheng. Når saker som tas opp i møtene blir belyst fra ulike perspektiv, kan den enkelte veileder ta opp i seg dette, og vurdere om det er relevant for egen handlingsutøvelse. Dette skjer i en prosess hvor de sammenligner egne erfaringer, forståelse og praksis opp mot de nye perspektivene som kommer fram i møtene. En karrieresenterleder sier det slik:

*«Vi gjør mye erfaringsutveksling – mye mer enn for eksempel rådgivere i ungdomsskolen. Men jeg tror vi kunne vært enda mer målbevisst, men jeg tror veldig på det å dele».*

Alle karrieresentrene i undersøkelsen så på tilbakemeldinger fra veilsøkere som viktige indikatorer på kvalitet i veiledningssamtalen. Resultatene fra undersøkelsene (med tilbakemeldinger fra brukerne som viser deres opplevelse av veiledningen) ble brukt som utgangspunkt for refleksjon over praksisutøvelsen:

*«[...] når vi går inn på brukerundersøkelsen så ser vi jo hva folk sier. Vi diskuterte for eksempel en som sier: «Jeg kom til karrieresenteret og der fikk jeg så mye informasjon at hodet mitt var fullstendig fullt». Vi snakker om dette og stilte spørsmål om det er slik vi ønsker at brukere skal oppleve karriereveiledningen? Det er viktig å høre hva brukere sier, og spørre brukere om dette er nok, og så må vi gjøre helt klart hva vår rolle er».*

Her viser karrieresenteret at de reflekterer over veisøkers tilbakemelding på veiledningssamtalen, der han beskriver sin opplevelse. Denne veisøkeren berører et etisk spørsmål der karriereveileder tilsynelatende har gitt mye informasjon, uten å sjekke ut hva veisøker har forstått eller lagt til rette for en prosess der veisøker selv sjekker ut ulike muligheter og trenes i å ta reflekterte karrierevalg. Det kan minne om at karriereveileder har gått i «tilfredshets-fella», som ble presentert i kapittel 5, der karriereveileder ikke har fokus på veisøkers behov, men prøver tilfredsstillende andre forventninger. Veilederfellesskapet viser her, at de med utgangspunkt i veisøkers tilbakemelding, diskuterer etiske spørsmål og hvordan de ønsker å utøve sin praksis. Det reflekteres i fellesskap om hvordan karriereveilederne oppfatter og ønsker at tjenestetilbudet i karrieresenteret skal utøves.

Felles refleksjon over arbeidsutførelsen fremmes altså av alle karrieresenterlederne. Karriereveilederens individuelle refleksjoner knyttet til erfaringer og handlinger fra veiledningssamtalen, det Nonaka (1995) kaller for førstehåndserfaringer, bringes i inn i møtene med det øvrige veilederfellesskapet. Det er flere arenaer som benyttes til slike felles refleksjoner; kontormøter, veilederforum – men også mer uformelle og spontane møter. I disse arenaene beskrives førstehåndserfaringene når en sak eller ny faglig utfordring oppstår. Når veilederne reflekter sammen, søker de etter å sette ord på saken eller utfordringen, det Schön (2001) kaller for naming, og sette det i en sammenheng ved å sammenligne veilederfellesskapets ulike erfaringer og forståelser, det Schön (2001) kaller for framing. Prosessen i dialogen videre kan enten ha som mål å avklare uenigheter i forståelsen hos den enkelte veileder, eller å avklare handlingsalternativene knyttet til saken eller utfordringen, mot en enighet om felles handlingsstrategi og begrunnelse for den.

Karrieresentrene prioriterer altså refleksjon over egen praksis. Et senter fokuserer i tillegg på øke sin innsikt i karriererelatert kunnskap gjennom å bli kjent med lokale utdanningsinstitusjoner, nærings- og arbeidsliv. «Vi farer mye rundt for å lære ...]» som karrieresenterlederen sier. Karriererelatert kunnskap ble definert innledningsvis til kunnskap om utdanningsmuligheter, arbeidsmarked og jobbsøking-prosessen. Denne formen for kunnskaping kan plasseres i et strukturperspektiv med vektlegging av informasjon og kognitiv kunnskapsoverføring hvor individet lagrer informasjon, for

eksempel fra bedriftsbesøk, som kunnskap til senere anvendelse. Kunnskap definert som noe individet har. I en prosessuell tilnærming vil denne karriererelevante informasjonen først bli kunnskap dersom den settes inn i egen praksisforståelse og kommer til uttrykk i handlinger i karriereveiledningssamtalen.

I følge Irgens (2010) er det i prosessen med å diskutere og reflektere seg fram i fellesskap til en løsning, at utviklingspotensialet for utvikling av ny kunnskap, læring og forståelse har best vilkår. Da kan veilederfellesskapet lære av hverandres erfaringer og praksis, utvikle ny forståelse for saken og ny handlingskompetanse i gruppen.

En kan skille mellom individuelle- og kollektive refleksjonsprosesser. Individuell refleksjon er en intellektuell og følelsesmessige aktiviteter der veileder undersøker sine erfaringer for å skape ny forståelse og innsikt. Kollektiv refleksjon beskriver en situasjon der to eller flere veiledere deler tanker om en gitt problemstilling. En slik prosess skjer i dialog, og handler om å dele erfaringer for å skape felles forståelse. Refleksjon kan også beskrives som en stegvis prosess som har til hensikt å skape læring gjennom å søke, fortolke og vurdere spesifikke hendelser. Gjennom en slik prosess kan veilederne blir i stand til å sette ord på forhold man tidligere ikke så eller kjente til. Refleksjon er som regel knyttet til egne erfaringer og ut fra dette kan en refleksjonsprosess defineres slik:

*«Reflection is the process of stepping back from experience to process what the experience means, with a view to planning further action. Coghlan & Brannick» (2010:24).*

Med bakgrunn Coghlan & Brannick innebærer det å reflektere å rette et kritisk blikk mot egne og andres erfaringer, og bruke den nye kunnskapen som grunnlag for nye aktiviteter. Sagt på en annen måte kan dette innebære at utgangspunktet for ny forståelse er at mennesker gjennom refleksjon opparbeider innsikt i egen virkelighet og ønsket om utvikling (Rennemo 2006). I denne sammenhengen er det viktig å ta med at erfaring alene ikke er et tilstrekkelig grunnlag for å skape læring, i tillegg vil det kreves kritisk vurdering av egen handlingsteori.

Jeg har i dette avsnittet vist at felles refleksjon over praksis er framtrødende i karrieresenterets daglige arbeid. Men kan egen opplevelse av praksisutførelse som bringes inn til refleksjon i veilederfellesskapet gi hele bildet av praksisutførelsen i karrieresenteret? Når veileder selv reflekterer over hendelsen og skal gjengi dette for sine kollegaer, så vil hendelsen være tolket og bli framstilt i karriereveilederens eget bilde. Hvordan kan veilederfellesskapet få tak i den tause kunnskapen som anvendes og reflektere rundt denne? Neste avsnitt omhandler nettopp det «å eksponere seg for praksis» og la den tause kunnskapen bli synlig.

### 6.3 Å eksponere seg for praksis

I dette avsnittet skal jeg se på det «å eksponere seg for praksis». Det vil si hvordan karriereveilederne *utøver praksis i samarbeid* med kollegaer, eller hvor de observerer hverandres yrkesutøvelse for så å sette ord på, og beskrive handlingene som grunnlag for refleksjon. Er kollegaveiledning der kollegaene språklig-gjør handlinger på bakgrunn av observasjon for så å reflekterer over arbeidsutførelsen tilstede i karrieresentrene og kan teori om praksisfellesskap og teori om Mesterlære og ekspertens lære (Dreyfus og Dreyfus 1999), understøtte refleksjonsprosessene og «det å eksponere seg for praksis» som kunnskapsutviklende prosesser i karrieresenter? Jeg vil først presentere karrieresenterledernes oppfatning og tilnærming til at veilederne arbeider sammen i veiledningssituasjonen, eller observerer hverandres praksis – og om dette er satt i system.

En av karrieresenterlederene uttrykker at hun er opptatt av å skape en felles praksisutøvelse gjennom fokus på felles forståelse av karriereveiledningsfaget og felles trening i praksisutøvelsen:

*«Jeg er opptatt av at det skal være en gjenkjennbar praksis på Karrieresenteret og det betyr at vi skal utvikle felles rammer for vår veiledningspraksis – innenfor disse rammene kan vi virkelig danse og være kreative – vi er veldig forankret i veiledning - veiledningsfaget: Det betyr at vi har to bein å stå på: Det ene er det rent veiledningsfaglige: hvordan skal samtaler hos oss være, hvordan forholder vi oss til kunder – på en måte hvorfor er vi til...og så er vi med hverandre i praksis, jeg er opptatt av at vi deler vårt praksisfelt, at vi åpner opp for praksis – vi skal eksponere praksis og gi hverandre rom for refleksjon så vi ikke sitter og lurer på «hvordan gjør de andre det tro?»».*

Jeg skal se nærmere på «det å utvikle felles rammer for veiledningsfaget» i avsnitt 6.4, men først det «å eksponere seg for praksis». Denne lederen mener at dersom organisasjonen skal utvikle felles praksis, så er det ikke tilstrekkelig med felles refleksjon over tidligere hendinger. Hun forteller at karrieresenteret tidligere ikke hadde system for å observere hverandre i praksis, men at de praktiserte det hun kaller «tipsologihalvtimen». Det vil si at veilederfellesskapet diskuterte felles problemstillinger fra praksisfeltet:

*«Vi hadde førveiledning hver morgen, det var den formen for læring, sånn «tipsologihalvtimen», vi delte jo praksis da også, men ikke på den måten som nå».*

Hun beskriver «tipsologihalvtimen» som diskusjon om metodiske tilnærminger, og veiledning av hverandre på grunnlag av beskrivelser av konkrete case. I tillegg jobbet de med skriftliggjøring av sitt veiledningsfaglige ståsted. Det vil si å sette ord på, og skrive ned resultater fra diskusjoner. Ordinær «kursing» var også ansett som et viktig element i senterets kompetanseutvikling.

Slik jeg tolker denne karrieresenterlederen så gir hun uttrykk for at felles refleksjon over praksis i form av beskrivelse av egne førsthåndserfaringer ikke gir et tilstrekkelig bilde av praksis-situasjonen og at veilederne derfor observerer hverandre i veiledningssituasjonene. Rennemo (2006:97) sier at den vanligste dokumentasjon er våre erindringer, med disse har en tendens til å bli påvirket av tid, rom og relasjoner. Ofte kan det være nyttig for refleksjonen at dokumentasjonen foreligger i andre og mer besående materialer som video, lydbånd, bilder eller aller lettest i form av umiddelbare

nedtegnelser under eller like etter hendelsen. Gjennom observasjon kan observatøren bidra til å sette ord på veileders handlinger.

Dette karrieresenteret «som eksponerer seg for praksis» forteller om systemer for læring i arbeidssituasjonen som de kaller «3 på 4» og «veilederforum»:

*«[...] det har vi på en måte institusjonalisert hos oss. Vi har et opplegg som vi kaller 3 på 4 og det er kollegaveiledning. Veilederforum er en gang per måned. Det er et internt forum hvor vi bytter på å kjøre gruppeveiledning. Da trener vi på å gruppeveiledning Jeg tror vi er litt misjonerende i dette».*

«3 på 4» er et opplegg som består av førveiledning, observasjon og etterveiledning (FOE) som en ordinær del av senterets kvalitets- og kompetanseutviklingsarbeid. Det er satt av faste tidspunkter for FOE samtaler. Alle FOE samtalene for kommende 4 måneders periode «plottes inn» i kalenderen på forhånd. Det avsettes 2 timer til sekvensen. Alle medarbeiderne deltar på tre FOE-samtaler i løpet av en fire måneders periode, derfor navnet «3 på 4». Medarbeiderne passer selv på at alle både har gitt og mottatt FOE i løpet av de tre samtalene. I perioder med nyansettelser vil FOE- samtalene intensiveres noe.

Veilederforum beskrives som en arena der senteret diskuterer og deler tanker knyttet til karriereveiledning. Hensikt med et veilederforum er å få profesjonell utvikling og inspirasjon som veileder. Rammene for forumet er 30 minutter hver måned. Aktuelle saker kan være utfordringer eller positive læringsopplevelser som en ønsker å dele med andre for å forbedre sin egen og andres praksis. Det kan være knyttet til kommunikative ferdigheter, faser, fremdrift og struktur i samtalen, men også til hvordan de klarer å inspirere, motivere, ansvarliggjøre, få til refleksjon og handling i forbindelse med veiledningsprosesser.

*«Vi oppdager og lærer mye hver eneste dag og det å dele våre oppdagelser, støtte hverandre med innspill og veiledning er viktig for felles læring og utvikling av senteret. Slik vil vi kunne gi hverandre inspirasjonen og utvikle en felles forståelse og tilnærming til karriereveiledningsfeltet som kommer våre kunder til gode. Kompetanseutvikling er ikke bare noe vi må ut av senteret for å få til. Sammen har vi kompetanse fra mange fagområder og profesjoner og det å lære av hverandre kan forbedre våre arbeidsmetoder og gi oss fokus på etikk og profesjonalitet i karriereveiledningsprosessen».*

Ander karriereveiledere forteller også om at de arbeider sammen og gir tilbakemeldinger, uten at dette er satt i system. Flere karrieresenterledere forteller at de har hatt planer om å kollegaveiledning, eller andre former for praksislæring satt i system, men at de enda ikke har fått gjennomført dette.

*«Systematisk kollegaveiledning er lurt og vi burde ha gjort det. Vi har snakket om det i tre år, men har aldri fått det i gang. Jeg håper vi kommer dit».*

Empirien forteller at karrieresenterlederne har noe ulikt syn på nytten av at karriereveilederne skal arbeide sammen, eller observere hverandres praksis. Videre vil teori om praksisfellesskap og teori om Mesterlære og ekspertens lære (Dreyfus og Dreyfus 1999) ses på som mulige innfallsvinkler for å

få tak i den tause kunnskapen, som jo nettopp er taus og som ikke lar seg uttrykke gjennom språket, som er personlig og kontekstspesifikk og forankret i erfaring og emosjoner.

Avhandlingen har så langt vist at den tause kunnskapen utspiller seg i en kombinasjon av erfaringer og utfordringer som veileder møter i relasjon med veisøker. Det betyr at gjennom å løse oppgaver, kommunisere med involverte parter, observere andres adferd og gjennom å gjøre egne og felles erfaringer utvikles kunnskap til et spørsmål om know how – det å vite hvordan kunnskapen kan anvendes i praksis.

«*Communities-of-practice*» eller praksisfellesskap på norsk beskrives som sosiale fellesskap der kunnskap deles, utvikles og lagres, innenfor sosiale læringssystemer. Disse sosiale systemene er karakterisert ved felles initiativ, gjensidig engasjement og felles repertoar av handlinger, artefakter, begreper, historier og diskusjoner (Gotvassli, 2011:48).

Karrieresentrene er små formelle organisasjoner, men som etter min mening innehar flere trekk av praksisfellesskap. Empirien beskriver sterkt behov for samarbeid og kunnskaping. Karrieresenterlederne forteller om entusiasme i veilederfellesskapene og ønske om å bidra til felles utvikling av fagfeltet. Kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling skjer gjennom det daglige arbeidet, med felles refleksjon rundt faglige utfordringer. Hensikten med denne refleksjonen er å utarbeide handlingsstrategier som faktisk blir fulgt. Gotvassli understreker at dette er en dynamisk forhandling som skjer mellom medlemmene i praksisfellesskapet. Utsagn fra tre av karrieresenterledere illustrerer at dette også er gjeldende i karrieresenter.

*«Vi konkretiserer sammen hva vi skal gjøre»*

*«Vi er nødt til å være i nær dialog for å kunne utvikle innhold»*

*«Det kan være et minefelt, dersom vi kommer i klinsj med hverandre. Men jeg føler at vi etter beste evne prøver å bygge hverandre opp og er interessert i hverandres fagfelt.»*

Prosesser der karriereveiledere lærer av hverandre ved å imitere eksperten for selv å utvikle egen kunnskap er også en del av praksisfellesskap. Dette bringer meg over på modellen om mesterlære og ekspertens læring. Dreyfusmodellen beskriver erfaringsutvikling over fem stadium: fra *nybegynner*, via *viderekommen*, *kompetent* og *dyktig* til *ekspert*. Teorien forklarer hvordan økende erfaring gjør veileder i stand til bevegelse fra regelbundethet til oppgaveløsning, helt opp til et nivå hvor skillelinjene mellom hode og kroppen viskes ut i utførelsen av handlingen.

Konklusjonen til Dreyfusbrødrene er at kunnskap består av mer enn kalkulert analytisk rasjonalitet. Intuisjon og erfaring er helt essensielt. Intuisjon beskrives som evnen til å dra veksler på erfaringer som er gjort på egen kropp og gjenkjenne likheter mellom disse erfaringene og nye situasjoner. Flyvbjerg (1992:33) understreker at intuisjonen som Dreyfus og Dreyfus snakker om er en egenskap som er vanskelig å sette ord på;

*«[...] ikke er gætværk, irrationalitet eller overnaturlig inspiration [...], men at intuisjon er en egenskap som er vanskelig å forklare, intuition er en evne til å trække direkte på erfaringer gjort på egen krop og*



*til at genkende likheter mellom disse erfaringer og nye situationer. Intuitioner internalisert, en del af det enkelte menneske».*

Flyvbjerg (1992) viser at Dreyfusmodellen innebærer et både- og i forhold til begrepene rasjonalitet og intuisjon. Med dette forstår jeg i forhold til utøvelse av karriereveiledningssamtaler, at karriereveileder må ha teoretisk kunnskap om karriereveiledningsteori og saks-kunnskap om karriererelaterte forhold. Dette anses som basis for trening og utøvelse av intuisjon.

En fersk karriereveileder følger sin karriereveiledningsteori og sine verktøy. De teoretiske og metodiske tilnærminger som veilederen behersker gjennom formal tilegnelse brukes i alle tilfeller. En av karrieresenterlederne hadde nettopp fullført karriereveiledningsstudiet og startet praktisering av karriereveiledningssamtaler. Han beskrev seg selv som nybegynner i den forstand at han jobbet etter et fast mønster som han behersket, men som han så likevel «ikke fungerte helt» i alle situasjoner.

*«En ting er å ta utdannelsen, men det å komme fra teori til praksis- det er det som er utfordringen. Det er så lett å si at sånn må du gjøre det så fungerer alt, men folk reagerer jo ikke sånn som de burde etter teorien».*

Nybegynneren vil etter hvert utvikle seg til å bli avansert begynnere som har skaffet seg en del erfaring gjennom prøving og feiling. En av karrieresenterlederne påpekte at gjennom det å praktisere får en kunnskap om praksis og at praktisk erfaring gir større spillerom:

*«Jeg tror ofte kvalitet og kvantitet henger sammen. Du må rett og slett øve mye for å bli bedre, og det at en har mye karriereveiledning gjør at en blir god!».*

Ut fra karrieresenterledernes beskrivelse av medarbeideres kompetanse, vil jeg anslå at karriereveilederne er på nivå den kompetente karriereveileder og oppover. Vox (2012) sin karrieresenterundersøkelse beskriver karriereveiledere i karrieresentrene sin formal- og realkompetanse der et flertall av ansatte har høyere utdanning; 81 prosent har utdanning innen karriereveiledning og 75 prosent og senterlederne vurderer realkompetanse som svært viktig. Karrieresenterlederne fremmet også sine medarbeideres kompetanse i intervjuene:

*«Skal jeg holde på dem så må de få utfolde seg. [...] de måtte konkurrere med over hundre andre for å få stillingen».*

*«Jeg er voldsomt privilegert med de på karrieresenteret [...] alle har veiledning, og de som hadde lite fra starten har jobba seg opp og de har gått masse prosesser med seg selv. Det er mennesker som er veldig godt kvalifisert til å jobbe med andre mennesker fordi de har gått gjennom en utdanning og vært i roller der de måtte jobbe mye med seg selv».*

En kompetent karriereveileder er i stand til å resonere og analysere, prioritere og ta beslutninger på selvstendig grunnlag. De perspektiverer situasjonen og drar vekslers på tilnærminger som de tidligere har god erfaring med, uten at det nødvendigvis kan gis en eksplisitt forklaring. Dreyfus og Dreyfus (1999:55) beskriver at dette stadiet inneholder et vell av muligheter – noe som kan være

overveldende. Den kompetente takler dette presset ved å legge en plan eller velge et perspektiv. Det kommer til syne en evne til å resonere, analysere, prioritere og ta en selvstendig beslutning (Irgens 2009:37).

Med et mangfold av veisøkere og problemstillinger, vil aldri en karriereveiledning være nøyaktig lik en annen. Karriereveiledningsteorier, verktøy og innlært arbeidsmetodikk kan ikke bli dekkende for enhver situasjon. Karriereveilederen må derfor selv velge tilnæringsmåte, uten at hun kan være sikker på at den er den best egnede. Dermed oppstår det ifølge Dreyfus-brødrene en skremmende følelse, hvor veileder ser at hennes avgjørelse vil få avgjørende betydning. Den kompetente utøver blir emosjonelt aktiv i handlingskrevende situasjoner.

En av lederne understreker dette med at det viktigste er ikke å ha fokus på de ulike metoder, verktøy og arbeidsmetodikkene men selve karriereveiledningssamtalen som er viktigst for å møte den spesielle konteksten:

*«Jeg er veldig opptatt av at det er samtalen som er det viktigste ikke alle disse jobpics-ene, wie, SCI osv, men det er SAMTALEN – det er den som er viktigst».*

Ved ytterligere utvikling og tilfang av erfaring, vil karriereveilederen etter hvert oppnå stadiet dyktig (Dreyfus og Dreyfus 1999:56). Et emosjonelt engasjement i oppgaveutførelsen gjør at det blir stadig vanskeligere å falle tilbake på tidligere stadium, hvor novisen og den viderekommende opptrer med sin regelbundne holdning. Engasjementet opptrer som en forsker som gir næring til de positive og vellykkede reaksjoner, mens negative reaksjoner blir erfaring som svekkes og lukes bort. Man utøver et «blikk» som gjør at hun ser hva som er viktig og hva som bør få mer oppmerksomhet (Irgens 2009:38). Den dyktige karriereveileder tar med seg sin grunnopplæring/formalkompetanse, sin regelbundethet, erfaringer og støtter dette med engasjement. Kjennetegn ved en dyktig karriereveileder er intuitiv problemidentifikasjon og intuitivt valg av mål og plan ut fra erfaringsbasert perspektiv, der intuitive valg vurderes analytisk.

I sin ypperste form blir erfaring ekspertise (Dreyfus og Dreyfus 1999:57). Med økt erfaring utvikles en varhet for situasjonelle og kontekstuelle nyanser og variabler som gir evnen til diskriminasjoner. Man kan skjelve mellom tilsynelatende like situasjoner, vurdere hva som er viktig og hva som vil komme i løpet av svært kort tid. Arbeidsutførelsen er i stor grad basert på intuisjon og helhetsforståelse. Irgens (2009:38) beskriver dette som: *«Kunnskapene og ferdighetene blir en del av deg, du jobber i virtuost, i en flyt»*. En virtuos karriereveileder vil være i ett med karriereveiledningssituasjonen og ikke tenke over hvilke teorier, verktøy og arbeidsmetoder hun bruker i veiledningen.

Slik jeg tolker karrieresenterledernes beskrivelse av individuelle karriereveiledningssamtaler vil karriereveileder i perioder arbeide *«i virtuost, i en flyt»*, der utførelsen av samtalene minner om Dreyfusmodellens ekspertnivå. Men samtidig vil det være andre karriereveiledningssituasjoner der

karriereveileder ikke er på ekspertens nivå, men beveger seg ned i trinn i forhold til modellen. Dette fordi veileder ikke kjenner til og har like solid erfaring innen et så omfattende fagfeltet som karriereveiledning. Slik jeg forstår modellen er den derfor ikke direkte overførbart til karrieresenteret. Jeg vil nedenfor redegjøre nærmere for hvorfor jeg bare anser deler av Dreyfusmodellen som anvendbar for å forstå kunnskapsutvikling i karrieresenter.

### 6.3.1 Eksperten som utlært – og ekspert på alle områder?

I et praksisfellesskap skapes det relasjoner i grupper som har felles interesser i forhold til innhold og mål. Læring kan da skapes gjennom at folk samhandler i en relasjonell prosess (Elkjær 2004). Dreyfus og Dreyfus (1999) har et mer individuelt sentrert standpunkt. De mener at det ikke er praksisfellesskapet som er essensen for å tilegne seg kunnskap. Likevel ser de at læring ofte foregår i praksisfellesskapet eller sosialt miljø. Dreyfus-modellen hevder at det er kopiering fra mesteren som gir best grunnlag for læring. Over argumenterte jeg for at karriereveilederne kan være eksperter innen enkelte områder og nybegynnere i andre innen samme praksis på samme tid, noe modellen ikke tillater. Likevel finner jeg at elementer av modellen har anvendelse for å beskrive kunnskaps – og praksisutvikling i karrieresenter.

Som vist over fines kan mesterlæremodellen brukes for å forklare kunnskapsanvendelse i karrieresenteret, men jeg mener at modellen ikke kan overføres til karrieresenteret i sin rendyrkede form. I kapittel 2, ble karriereveiledningsfeltet beskrevet som svært omfattende. Karrieresenterundersøkelsen viser at ansatte har svært ulik bakgrunn, og mine samtaler med karrieresenterledere viste at det er et mangfold av ansatte og kompetanser i sentrene (Guthu et al 2012). Flere ledere vektlegger at det er viktig med komplementære kompetanser for å kunne gi fullverdige tjenestetilbud i sentrene. Jeg stiller derfor spørsmål ved Dreyfus-modellen i forhold til at noen er eksperter på alle områder innen samme praksisfeltet. Jeg vil tro at de fleste karriereveiledere vil være på et høyt nivå i mesterlære-modellen på noen områder og på et lavere nivå når det gjelder andre problemstillinger. Dreyfus-modellen åpner ikke for en veksling mellom å være i ekspertmodus i det ene øyeblikket for så å være i nybegynnermodus i neste øyeblikk (Åsvoll 2009).

Dreyfus og Dreyfus kaller utøvere av ferdigheter på det øverste trinnet i læringsprosessen for ekspert. Begrepet ekspert, brukt i dagligtale, forbindes oftest med en teknisk-rasjonell beslutningstaking som kjennetegnes med de nederste regelbaserte trinnene i læringsprosessen. Flyvbjerg (1992) viser til Bourdieu som bruker begrepet virtuoser (ferdighet), som etter min mening er å foretrekke for å unngå denne misforståelsen rundt ekspertbegrepet. Betyr dette at eksperten er ferdig utviklet og ikke tar innover seg eventuelle endringer?

Slik jeg ser karrieresamtalene, så vil veisøkere og problemstillinger aldri bli helt lik hverandre. Utfordringene innen dette fagfeltet endres i takt med samfunnsutviklingen for øvrig. En karriereveileder må derfor alltid være bevisst på at hun aldri vil bli utlært, men må stille med et våkent og åpen sinn for å kunne ha en nærværende og ydmyk holdning i møte med veisøker. Veiledere som går på autopilot og opplever seg selv som eksperter, kan fort bli uoppmerksomme i motsetning til en årvåken, nysgjerrig og åpen holdning hos en nybegynner. Dette er viktig for ikke å stagnere i rollen, men å kunne møte og forstå hver veisøker ut fra de behov hun måtte ha.

Jeg finner altså Dreyfus-brødrenes modell som anvendbar for å forklare betydningen av intuisjon og taus kunnskap i utøvelsen av karriereveiledningssamtalene. Dette skal jeg se nærmere på i neste avsnitt.

### 6.3.2 Oppsummering «å eksponere seg for praksis»

Alle karrieresentrene har bevissthet om-, og reflekterer over egen praksis på individnivå og i veilederfelleskapet, men dette inngår ikke som en planlagt og systematisk aktivitet. Jeg fant planlagt og systematisk trening i praksisutøvelsen kun i ett karrieresenter.

Det kan se ut som om karrieresentrene vektlegger ulik type kunnskapsutvikling. Det «å eksponere seg for praksis» kan relateres til det praksisbaserte perspektivet og videre inn i tredje vei, med fokus på få tak i den tause kunnskap. Her vil kunnskapsutviklingen være en del av det praktiske arbeidet der karriereveilederne ser hvordan andre arbeider for observere den tause kunnskapen som kollegaen benytter i arbeidsutførelsen. Elementer av praksisfelleskap og Dreyfusmodellen kan forklare kunnskapsutvikling i karrieresenter.

Dersom en ikke observerer hverandre i praksis, så vil det etter mitt syn være vanskelig å få tak i den tause kunnskapen som utøves i karriereveiledningssamtalene. For å få tilgang til hverandres ekspertise gjennom å observere hverandre, så må det være klima for det. Karriereveilederne må være trygge på hverandre for å ha mot til å dele sin praksisutøvelse. Dette diskuteres mer inngående i neste avsnitt.

### 6.4 Omforent forståelse gjennom begrepssetting

For at alle karriereveiledere skal ha omforent forståelse av utøvelse av karriereveiledningssamtalen og karriereveilederrollen, må det gjennomføres grunnlagsdiskusjoner og avstemminger rundt forståelsen av praksisutførelsen. I dette avsnittet vil jeg se nærmere på karrieresentrenes arbeid med å skape omforent forståelse som ledd i utviklingen av felles praksisutøvelse.

Gjenkjennbar praksis for brukere av karrieresentere vil si at veisøkere vil oppleve likeverdige tjenester uansett hvilken karriereveileder, eller karrieresenter hun oppsøker. For at tjenestetilbud skal være gjenkjennbar må det skapes en omforent forståelse av praksisutøvelsen i veilederfellesskapet. En erfaren karrieresenterleder beskriver hvordan det jobbes i hennes fylke:

*«I og med at vi har holdt på her i «fylket» en stund og at vi var gjennom den prosjektperioden og vi lagde en beskrivelse av våre tilbud, så føler jeg at vi har en veldig omforent oppfatning. Vi har beskrevet nøyaktig, - vi har på en måte laget er serviceerklæring som sier at vi skal møte folk på den og den måten og som kollega skal vi opptre sånn og sånn. Og det er godt forankra hos oss opplever jeg selv om jeg ser når vi får nye folk, så må vi arbeide med det. Serviceerklæringen er formulert i «målsaken» vår, som sier noe om hvordan vi skal møte brukerne og hvordan vi skal opptre som kollegaer - og det tror jeg er en nøkkel for oss å ha den felles beskrivelsen i basisen. Akkurat det har vært veldig viktig for oss å ha den basisen. Når det kommer inn nye folk må vi hente fram den der kvalitetssystemet vårt Hele tiden - og så er det grunnlaget som vi begynner med når vi skal sette nye folk inn i jobben. For det har de ikke med seg, de har fagkompetansen med seg.*

*Vi har jo og - lagde etter hvert en brukerhåndbok som skulle gjøre det lettere akkurat det når vi får nye folk som sier noe om hva er det sentrene skal gå igjennom og det er også en felles basis som akkurat i den sammenhengen er viktig. Vi kaller dette verdigrunnlaget vårt. Vi har beskrevet verdigrunnlaget. Og det gjør at vi klarer å holde en felles strømlinjeformet tilnærming. Innenfor fylke har vi definert at det er en del områder der vi skal gå sammen, men så har vi også stor lokal frihet – og vi har definert denne friheten. Der er nødvendig å ha dette skriftliggjort for å klare å få det til»*

Dette fylket har altså valgt å skriftlig-gjøre praksishandlinger gjennom å avstemme og avklare begrepsbruk. Samtidig understrekes det en frihet og handlingsrom for hver veileder. Lederen mener altså at dette er avgjørende for å skape en omforent forståelse. Jeg tolker denne fortellingen slik at karriereveilederne gjennom diskusjoner har satt ord på sin praksis. Den skriftlige beskrivelsen av praksis brukes som et verktøy for å skape likeverdige tjenester, men det er også definert inn stor frihet slik at hver kontekst møtes med et handlingsrom for ulike tilnærminger tilpasset den enkelte settingen.

Dehlin (2011:25) sier at mening og kontekst er fenomener som aldri står helt i ro. På samme måte som mennesker og organisasjoner kontinuerlig endres, blir mening hele tiden skapt på nytt:

*«Ny mening vokser fram med sterkt slektskap til det gamle og historiske, men alltid med en friskhet knyttet til «det nye» som praktiske situasjoner hele tiden bringer med seg».*

Etter som nye situasjoner stadig oppstår og ny mening formes, vil grensene som beslutningen har skapt i tid å og sted tilhøre fortiden. Mening skapes ikke i systemer, men gjennom systemer og meningsskaping må derfor skje hele tiden. Dehlin (2011:64) sier videre at begrep aldri blir entydige – å forstå betydningen av et begrep er ikke det samme som at begrepet er entydig. Dette understøtter betydningen av kollegaveiledning – at veilederne observerer hverandre, setter ord på praktisk arbeidsutførelse og blir dermed i stand til å kommunisere. Med et felles språk – og med felles referanserammer, kan det faglige fellesskapet som helhet, utvikle større grad av profesjonalitet og

hente fram praktisk erfaring, i senere situasjoner og ta gode valg der og da. En senterleder uttrykker dette slik: *«En er nødt for å være i dialog for å kunne utvikle innholdet i jobben. Vi må jobbe ilag»*

Mens noen av senterlederne mener at de har en omforent forståelse av mål og oppgaveløsning i senteret, ble andre mer undrende da de fikk spørsmål om karrieresenteret hadde en omforent forståelse og hvordan det ble jobbet med dette;

*«Vi har målformuleringer, men jeg er usikker på i hvilken grad de er operasjonalisert? Vi har jobbet en del med det da vi starta, men dette er noe av det vi gjerne kunne jobbet mer med. Det å ha gode mål som er mulig å jobbe etter, som ikke er for svevende – og vi har nok litt for svevende målformuleringer, det tror jeg nok. Altså det er det å bli god – hva betyr egentlig det. Det er jo ikke noe en kan tallfeste».*

*«Vi bruker etiske retningslinjer som er utarbeidet på Universitetet i Oslo. Disse går vi gjennom sånn dann og vann – og så snakker vi veldig mye».*

*«Vi har laget dem (målene) sammen. Vi har dem oppe til diskusjon hvert år i forbindelse med virksomhetsplanen».*

*«Vi har verdier og visjoner hengende på veggen. Vi vil at kundene våre også skal se dem».*

Den enkelte medarbeider har sine mentale kart, eller forståelsesrammer, som bygger på hver enkelt sin forforståelse. Felles begrepsapparat er et viktig grunnlag for å skape felles mentale kart. Refleksive samtaler som går bakenfor det praktiske og utvikler kritiske holdninger til egen praksis. En teoretisk forståelse gir begreper som utgangspunkt for diskusjonen, men innsikt og refleksjon rundt praksis kan skape et en begrepsfesting som gjør veilederfellesskapet i stand til å kommunisere også rundt egen praksis.

Rennemo (2006) oversetter refleksjon med tilbake-kasting eller tilbakeføring, og peker på at det er viktig at refleksjonen er målrettet, at vi forsøker å skape flest mulig vinn-vinn situasjoner. Samtidig peker han på at graden av det å uttrykke følelser, og spesielt negative følelser under refleksjonen, vil ha betydning for om en oppnår en enkelt-, eller dobbelkretslæring. Ved å beholde kontroll over situasjonen og over følelsesutbrudd for å beskytte seg selv, vil en kunne innta en defensiv holdning som innebærer lite offentlig testing av nye ideer og dermed lite ny læring. Vil en oppnå ny kunnskap gjennom dobbelkretslæring må en hjelpe medarbeiderne til å reflektere over praksis, og bidra til å avdekke avstanden mellom uttrykt teori og bruksteori. Det kan eventuelt fører til at veilederne endrer praksis, sånn at den blir mer i samsvar med de verdier de forfekter (ibid.). Dette krever en kunnskapshjelpende kontekst som stiller helt spesielle krav til relasjoner i organisasjonen (von Krogh et al 2011). En av karrieresenterlederne beskriver et arbeidsfellesskap der de har kultur for refleksjon og dobbelkretslæring:

*«Vi er veldig opptatt av ansvarliggjøring. Det er noe jeg opplever at de har integrert i seg. Uavhengig av situasjonen. De skylder ikke på andre, men går i seg selv. Alle vet hva som skaper motstand og motivasjon så vi har masse diskusjoner - og vi tar dem. Vi diskuterer og er veldig mye uenige. Vi er svært forskjellige personligheter, meg gir hverandre rom for disse forskjellene».*

Det kan her se ut til at dette karrieresenteret har vektlagt å skape trygghet, til tross for ulikheter mellom ansatte. Karrieresenterlederne beskrev refleksjon over egen praksis som svært nyttig. For ikke å bli sittende fast i det som Argyris og Schön (1978) beskrev som «single-loop». For å lykkes med dobbeltkretslæring må medarbeidere trenes i å forstå antakelse og rammeverk og utfordre disse. Dette kaller Schön (1983) selvrefleksiv praksis. Ved å bruke praktisk klokskap og utfordre bestående læreprosesser som finnes i organisasjonen kan det kanskje være mulig å bruke det beste fra to verdener. Karriereveilederne kan, ved å ha fokus på felles dialog og læring, oppnå dobbeltkretslæring.

Dehlin (2011) understreker viktigheten av at veilederfellesskapet kontinuerlig må forhandle fram en felles forståelse av hvor og hvordan teoretisk og faglig kunnskap skal omsettes i møtet med praksis; *«Å skape bevisstgjøring og refleksjon rundt mulighetsrommet for modeller og systemer som nyttige startsteder for kunnskapsutvikling – som verktøy som må brukes med omhu, og som må oversettes på kontinuerlig vis etter som praksiskontekster utvikler seg»* (Dehlin 2011:66).

I dette avsnittet har jeg vist at omforent forståelse kan oppnås gjennom kontinuerlig begrepsfesting. Læring og kunnskapsutvikling skjer kontinuerlig i relasjon med kollegaer ved at man praktiserer og har muligheten til å observere den kunnskapen kollegaen representerer. Dermed synliggjøres viktigheten av relasjonen mellom kolleger. Dersom denne er tuftet på gjensidig tillit kan de tørre å eksponere seg for praksis og gjennom felles refleksjon utvikle et vokabular med omforent forståelse. Dette kan igjen gi grunnlag for grunnlagsdiskusjoner og dobbeltkretslæring. Tillit og trygghet i en organisasjon er grunnlaget for å eksponere sin praksis. I neste avsnitt vil jeg se nærmere på hvordan dette kan skapes eller fasiliteres i karrieresenter.

## 6.5 Karrieresenterleders rolle i praksisutviklingen

I dette avsnittet vil jeg se på hvordan kunnskaping kan ledes. Hva som er ledelse i denne sammenhengen og hvilken rolle karrieresenterlederen har? Hvordan kan det tilrettelegges slik at medarbeiderne har tilgang til hverandre gjennom daglige arbeidsoppgaver gjennom felles arenaer? Hvilken innflytelse kan karrieresenterleder ha i utvikling av felles praksis?

Von Krogh, Ichijo og Nonaka (2011:13) hevder at kunnskap ikke kan ledes, bare skapes. De er kritiske til management/kunnskapsledelsesbegrepet fordi begrepet management innebærer kontroll over prosesser som er vanskelig å kontrollere. Slik de ser det kan leder støtte kunnskapsutvikling heller enn å kontrollerer den. Krogh et al (2011) viser til sin modell i fem trinn med definerte kunnskapshjelpere som skal bidra til gode rammevilkår for kunnskapsutvikling<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Nonaka et al (2005) beskriver fem kunnskapshjelpere 1) å formulere fem kunnskapsvisjon, 2) lede samtaler, 3) mobilisere kunnskapsaktivister, 4) skape den riktige konteksten og 5) gjøre den lokale kunnskapen global.

Jeg velger å se nærmere på den av kunnskapshjelperne som er mest relevant i denne sammenhengen. Å skape den riktige konteksten innebærer å utvikle en møteplass som stimulerer til læring. Von Krogh et al (2011) kaller et slikt møtested for «en kunnskapshjelpende kontekst». Her framholdes det at det er den kunnskapshjelpende kontekst som driver selve kunnskapsutviklingen. Dette begrunnes med at makten til å kunne utvikle kunnskap ikke bare er innebygd i en person, men også i interaksjonen denne personen har med andre og med omgivelsene. Von Krogh et al (2011) poengterer at det må skapes felles møtesteder som gjør det mulig å utvikle gode relasjoner. Teorien om den kunnskapshjelpende konteksten er utledet av det japanske ordet «ba», som betyr møteplass for utveksling av kunnskap og erfaringer. I følge forfatterne kan en slik møteplass være fysisk, virtuell, mental eller mest sannsynlig alle tre. I et prosessuelt perspektiv vil den kunnskapshjelpende konteksten være innrettet mot å skape meningsutveksling, diskusjon og dialog mellom mennesker.

Handlingsrom, der tillit og omsorg står sentralt (von Krogh et al 2011), er nødvendig for å utfordre eksisterende praksis i fellesskapet. I følge Krogh et al (2011) er det å lede samtaler en viktig «hjelper» som i stor grad påvirker fasene i kunnskapsutviklingen. Årsaken er at samtaler knyttes til omsorg<sup>12</sup> og menneskelige relasjoner. Von Krogh et al (2011) konkretiserer dette ved å understreke at uavhengig av hvor man befinner seg i kunnskapsutviklende prosesser, har gode relasjoner en mildnende effekt på mistillit og frykt. Begrepet «tillit» er ofte trukket fram som en viktig forutsetning for å skape grunnlag for god kommunikasjon mellom individer. Irgens (2000) framholder at medvirkning gir eiendomsfølelse, bedre informasjonstilgang og kan bidra til læring. Begrepet «tillit» er en viktig forutsetning for å skape grunnlag for god kommunikasjon mellom folk (Hislop 2010:156). Dette illustreres med følgende uttalelse fra en karrieresenterleder:

*«Målet er å gi hverandre rom for å reflektere over praksis - og det er så utrolig deilig, og jeg er med på lik linje med de andre. Det har veldig mye å si for arbeidsmiljøet. Jeg har stått fram i all min prakt. Det forutsetter at en har et arbeidsmiljø der en vil hverandre vel, der en ikke konkurrerer. Det er mye drahjelp fra de personlighetene som er der. Det er veldig sterke personer – de er veldig forskjellige. Det er veldig høy grad av medvirkning, involvering, demokrati kombinert med litt framdrift da. Jeg opplever at det er mye greiere for meg å håndtere at såpass sterkt miljø enn dersom det hadde vært slabbedasker. De er så lojale. Jeg kunne aldri ledet et så lite senter uten å være fagperson selv».*

Ledere må være gode forbilder, modeller for sine medarbeidere. Dette krever mot for man må tørre å vise seg sårbar og vise at man kan ta feil. Denne lederen forteller at hun har «stått fram i all min prakt». Med det forstår jeg at hun har vist fram alle sider av seg selv i veilederfellesskapet. Hun viser også sine svakheter og situasjoner der hun har feilet, noe som krever mot, og trygghet, men som også gir trygghet i veilederfellesskapet.

---

<sup>12</sup> Nonaka et. al (2005) deler begrepet omsorg fem disipliner sett i forhold til kunnskapsutviklende prosesser: gjensidig tillit, aktiv empati, adgang til hjelp, pågangsmot og ingen fordømmelse.



Alle karrieresenterlederne fremmet egen medvirkning i praksisutøving som helt vesentlig for å kunne bidra i kunnskapsutviklingen. I sitatet over viser karrieresenterleder at hun også stiller seg sårbar ved at hun viser fram sin praksisutførelse uten at hun kan kontroll på hva som vil skje. Flere karrieresenterledere påpekte at de som ledere, nettopp gjennom å være fagpersoner, får troverdighet i utøvelse av ledelse:

*«Jeg tror at når vi er så liten organisasjon så kan jeg snakke med en annen troverdighet når jeg er faktisk med å utøver fagfeltet».*

Denne karrieresenterlederen forteller videre at veilederfellesskapet snakker åpent om alle utfordringer fordi de har vært vitne til hverandres veiledninger der en ikke har lyktes. Terskelen for å innrømme svakheter eller feil er dermed lav. Det å stille seg åpen på denne måten styrker samholdet mener hun og ved å dele erfaringer og personlige tanker bygges det opp en tillit i gruppen som også tas med i veiledningene. En av de mest erfarne karrieresenterlederne fortalte at det å legge til rette for å skape tillit og trygghet var de viktigste lederoppgavene.

*«Vi har vært bevisste på å skape en positiv romslig atmosfære. Alle må bli sett»*

Hun forteller videre om faste møtearenaer som gir en internt trygghet. Et eksempel er de faste kontormøtene, der det er tilgjengelig for alle å komme med innspill.

En annen senterleder vektla spesielt motivasjon, entusiasme og det å forstå og se sammenhenger som viktig for å skape trygghet i sin rolle.

*«Jeg er flink til å skape begeistring – å skape entusiasme. Jeg legger fram sakene på en slik måte at folk blir begeistret».*

Videre forteller denne lederen at hun arbeider med motivasjon gjennom å vise at hver karriereveileder gjør en viktig jobb både på individnivå og på samfunnsnivå:

*«Vi gjør en forskjell. Jeg gir tilbakemelding til medarbeiderne om at de gjør en viktig jobb for individene og for samfunnet. Jeg peker på samfunnsoppdraget og samtidig fokus på brukerperspektivet. Det er viktig å se sammenhengen».*

Stacey (2008) sin argumentasjon om kompleksitetsteorien forklarer organisasjoner og kunnskapsprosesser som «*komplekse responderende relateringsprosesser*» gjennom sosialt samspill, kaos, konflikt og kontinuerlig utvikling. Samhandlingen vil derfor ha et komplekst utgangspunkt (og ikke instrumentelt) og kunnskap kan derfor ikke styres. Fokuset er rettet mot mellommenneskelige samhandling og kunnskapsutviklingen kan vokse fram av seg selv.

I dette avsnittet har jeg vist at medarbeidere i karrieresenteret har et felles ansvar for kunnskapsutviklende prosesser. Deler av Stacey argumentasjon kan overføres til kunnskaping i karrieresenter gjennom aktiv deltakelse og utforming av praksis. Jeg er skeptisk til at hans påstand om at kunnskapen kan vokse fram av seg selv. Empiri, men støtte i øvrig teori (von Krogh et al, Hislop,) viser at karrieresenterleder har en tilretteleggende og koordinerende rolle, som kan gi

kunnskapsutviklingsprosessene bedre vilkår, enn om man bare forventer at dette skal vokse fram av seg selv. Eksempler i empirien som viser at karrieresenterleder har koordinerende roller for å lage arenaer som gjør det mulig å involvere seg i felles diskusjoner og arenaer (for eksempel kontormøter og samarbeid i arbeidssituasjonen). Videre har karrieresenterleder en rolle i å lage arenaer som gjør det mulig å trene opp kunnskaper og ferdigheter (for eksempel FOE eller kollegaveiledning).

## 6.6 Ytre barrierer ved etablering av nye tjenester

Flere karrierekarrieresenterledere mente at ytre faktorer i stor grad var med å forme kunnskapsprosessene i karrieresenteret. Når en arbeider med et nytt fagfelt må en være ekstra oppmerksom på hva en gjør og hvorfor en gjør det, fordi en ofte må forklare og forsvare sitt arbeidsfelt. Ytre motstand kan gi indre samhold og styrke gjennom at en har ekstra oppmerksomhet på egen praksis og dermed blir bevisst grunnlagsdiskusjoner og utøvelse av praksis. Jeg vil her se nærmere på hva dette betyr for kunnskapsprosessen.

Den mest erfarne karrieresenterlederen fortalte at hun ikke kunne bruke begrepet karriereveiledning da karrieresenteret ble etablert. Hun måtte alltid forklare hensikt, arbeidsmetoder med tjenestene fordi begrepet på den tiden, hos mange, hadde en negativ klang i form av ensidig streben etter yrkessuksess.

*«Dette har vært nybrottsarbeid, i starten kunne vi ikke bruke begrepet karriere engang».*

Senterlederne forteller at de har møtt mye ytre motstand i etablering av et nytt tjenestetilbud gjennom skepsis til noe nytt, men også politisk uenighet i å opprette nye enheter kontra det å legge tjenestene til eksisterende etater. En senterleder mente at denne ytre motstanden gir innovativ tenking og det har vært en styrke for praksisutviklingen.

*«Ytre motstand gir innovativ tenking».*

Dette understøttes av en tredje leder som sier at det er bra at karriereveiledning for voksne og karrieresenter ikke er en lovpålagt oppgave og at det gir sentrene energi:

*«Man må kunne skape et senter som legitimerer sin plass. Det er jo en ny aktør som skal etablere seg i et etablert landskap. Og da er det å være i stand til, i samarbeid med sine medarbeidere, å lage en intern struktur som synliggjør det interne arbeidet til karrieresenteret er viktig og da er kvalitet et viktig stikkord siden vi ikke forvalter lovpålagte oppgaver i forhold til – skape og synliggjøre kvalitet i tjenestetilbud relevans.»*

Andre ledere var opptatt av at en god jobb gir god omtale og at kompetanse må bygges over tid:

*«Alle [karriereveilederne] er opptatt av at senteret skal ha et godt rykte – det er knallhard jobbing».*

*«Vi skal være gjennomiktig, det skal være lett å se hva vi bruker tiden på. Det skaper tillit ved å vise hva vi gjør».*

Karrieresenterets rolle som ressurs- og kompetansesenter ble trukket fram som vesentlig for kunnskapsutviklingen i karrieresenteret:

*«Det at en utøver kompetanseheving for andre gjør en er nødt til å sette seg inn i teori som gjør at en blir mer bevisst på hva en gjør. Det at en driver undervisning er egentlig en veldig god form for kompetanseheving for en selv».*

Karrieresenterledernes forankring kan først og fremst leses i prosessuelt perspektiv, men likevel med fokus på struktur og systemer, når de skal sette ord på hva som skal til for at karrieresenteret skal framstå som profesjonelt. Jeg ser dette i sammenheng med disse ytre truslene som her er beskrevet. Her inngår press for å legitimere sin eksistens. Språk som er influert av teknisk rasjonelle idealer, og som er mest kjent, og anerkjent, vil antakelig bli valgt fordi dette framstår som mest troverdig. Likevel er prosessuelle perspektiv framtrædende når selve praksisfeltet; karriereveiledningssamtalen skal beskrives. Ytre rammer bed barrierer som motstand mot virksomheten og økonomiske utfordringer, kan gi økt bevissthet om egen rolle og funksjon. Det vil si at det arbeides for å oppnå en omforent forståelse om hva en gjør, hvorfor en gjør det og når dette skal gjøres. Det skapes intern bevissthet for utad å kunne legitimere sin eksistens og ha en transparens i arbeidsutførelsen.

## 6.7 Oppsummering av kapittel 6

Hvilke kunnskapsprosesser kan benyttes til utvikling av felles praksis i karrieresenteret? For å utvikle sin praksis sammen med andre viser empirien at veilederfellesskapene har felles refleksjonsprosesser der de diskuterer praktiske case og praksisutøvelse.

Å utvikle felles rammer for praktisering av karriereveiledningssamtalen krever en omforent forståelse og tilstrekkelig enighet om praksisutøvelsen i veilederfellesskapet. Om organisasjonen skal lære, forutsetter dette klima for dobbeltekretslæring, rom for å stille seg spørsmål og reflektere over egen adferd og praksis, være kritisk til det en selv gjør og være villig til å justere kurs, endre og tenke nytt. Grunnleggende spørsmål som hvilke oppgaver som skal utføres, hvordan dette skal gjøres, hvem som skal gjøre hva, hvorfor det må gjøres, å identifisere utviklingspotensial, utfordringer, - og deretter ta valg, - å ta helt nye grep, eller foredle dagens praksis. Doblekkretslæring innebærer som regel at veilederfellesskapet må ut av «komfortsonen», og må utfordre seg selv og hverandre. Irgens (2010) bruker begrepet «å være eksponert for læring». Jeg vil i denne sammenhengen bruke begrepet «å være eksponert for praksis». Et av karrieresentrene hadde systematisert organisatorisk læring gjennom «å eksponere seg for praksis». På denne måten synliggjøres deres tause kunnskap, det kan settes ord praksisen og det blir et grunnlag for felles refleksjon og omforent språkutvikling. Dette fordrer tillit i veilederfellesskapet. Både teori om praksisfellesskap, mester-lære og munnskapende kontekst støtter opp under denne forståelsen av kunnskap og kunnskapsutvikling.

Ut fra drøftingene har jeg funnet at veilederfellesskapene er forankret i et prosess-syn hvor «objektiv kunnskap» er viktige verktøy i kunnskapsprosessene. Også elementer av den tredje vei fremkommer med vektlegging av intuisjon og følelser. De viktigste kunnskapsprosessene for å tilrettelegge for felles praksis er gjennom å:

- «Eksponere seg for praksis»
- Skape trygghet i veilederfellesskapet
- Skape felles språkgrunnlag.

## Kapittel 7 Hvilken betydning har kunnskapssyn for utvikling av et nytt praksisfelt i karrieresenter? - Oppsummering og konklusjoner

### 7.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg dra sammen de viktigste funnene fra drøftingen for å kunne vurdere disse i forhold til min problemstilling. Jeg vil også trekke fram de usikkerhetsmomentene som alltid vil være tilstede i slike undersøkelser både knyttet til metode og mine tolkninger. Videre beskrives egen læreprosess i arbeidet med masteravhandlingen. Endelig vil jeg også antyde mulige problemstillinger som kan være grunnlag for videre forskning.

### 7.2 Hovedfunn: forskningsspørsmål og problemstilling

#### 7.2.1 Forskningsspørsmål 1

Det første forskningsspørsmålet: **Hva kjennetegner karriereveileders kunnskap i utøvelsen av karriereveiledningssamtaler?** viser at karriereveiledere anvender flere typer kunnskap i den individuelle karriereveiledningssamtalen. Analysen har vist at de må kunne bevege seg på flere akser og inneha:

- Faglige og teoretiske kunnskaper
- Erfaring med praktisk utøvelse
- Evne til å reflektere over samspillet mellom teori og praksis og utøve øyeblikkets kunst.

#### 7.2.2 Forskningsspørsmål 2

Det andre forskningsspørsmålet: **Hvilke kunnskapende prosesser kan benyttes i utvikling av felles praksis i karrieresenter?** viser at veilederfellesskapene er forankret i et prosess-syn hvor «objektiv kunnskap» er viktige verktøy i kunnskapsprosessene. Også elementer av den tredje vei fremkommer med vektlegging av intuisjon og følelser. De viktigste kunnskapsprosessene for å tilrettelegge for felles praksis er gjennom å:

- «Eksponere seg for praksis»
- Skape trygghet i veilederfellesskapet
- Skape felles språkgrunnlag

#### 7.2.3 Problemstillingen

Mitt utgangspunkt for masteroppgaven var følgende problemstilling: **Hvilken betydning har kunnskapssyn for utvikling av et nytt praksisfelt i karrieresenter?**

Denne avhandlingen kan ikke gi et enkelt konkluderende, eller foreskrivende svar på problemstillingen, men gjennom analysen av forskningsspørsmålene har jeg gjort noen funn som jeg mener kan beskrive ulike kunnskapssyn og derigjennom forskjellig forståelse av kunnskap som anvendes i praksisfeltet. Min forskning har vist at dette igjen gir ulik tilnærming til praksisutvikling. Det at karriereveiledning er et nytt fagfelt i Norge, og karrieresentrene ikke har sentrale retningslinjer for hvordan karriereveiledningssamtalene skal gjennomføres, gjør at det i dag ikke er en ens beskrevet praksis (Damvad 2012, Guthu 2012). Karriereveiledningsfeltet anses heller ikke som en profesjon (Nerland 2011) og er ikke en del av forvaltningen. For utvikling av fagfeltet kan dette være en fordel fordi sentrene da selv bevisst må ta stilling til hvordan egen tjenesteyting skal gjennomføres. De må selv legitimere sin eksistens gjennom å framstå som seriøse aktører og må synliggjøre sine arbeidsmetoder og praksisutøvelse. Ansatte i karrieresentrene har ulike fagbakgrunner noe som kan gi flere innfallsvinkler i praksisutviklingen og som kan være en styrke i arbeidet med å utvikle et nytt praksisfelt.

Jeg har funnet en gjensidig avhengighet mellom teori og praksis i utøvelsen av karriereveiledningssamtalene. Refleksjon og handling sammenveves, og analyse og intuitive prosesser virke sammen i utøvelse av praksis. Jeg finner også at sentrene bruker innfallsvinkler fra flere kunnskapssyn og at karrieresenterets kunnskapssyn er viktig for utvikling av et nytt praksisfelt.

Dersom karrieresenteret kun tar utgangspunkt i det strukturelle perspektivet med ensidig vektlegging av eksplisitt kunnskap, vil kunnskapsutviklingen være rettet mot bygging av formalkompetanse, kurs og tradisjonelle opplæringsformer. Sentralt står utvikling og innføring av teorier, metoder og oppskrifter. Tradisjonelt er dette kunnskapssynet dominerende og jeg fant at karrieresenterlederne i hovedsak støtter seg til dette synet i sine uttalelser om hva som skal til for å profesjonalisere karriereveiledningsfeltet.

Selv om jeg kan spore det strukturelle kunnskapssynet, påpekte alle senterlederne at prosessuell kunnskap også er helt nødvendig i karriereveiledningssamtalene og det ble vist til flere prosessuelle kunnskapsprosesser. Ved fokusering på det praksisbaserte perspektivet vil fokus dreies over på kunnskap som innleiret i sosial praksis. Kunnskaping skjer i praksisfellesskapet og gjennom mesterlæring. Ved å observere hverandres praksisutførelse, kan den tause kunnskapen synliggjøres og kommuniseres. Praksisfellesskapet kan bidra til å skape et felles språk som grunnlag for refleksjon og avstemming av forståelse av felles praksisutførelse i en kontinuerlig prosess.

Videre vil den tredje vei, med anerkjennelse av intuisjon og følelser som viktige kunnskaper i veiledningshandlingen vise at reflekterende tenking begynner med kropp, følelser og intuisjon. Refleksjoner i praksis og over praksis fremmes gjennom å utforme en kunnskapende kontekst – Ba.

Med utgangspunkt i flere forståelsesrammer med flere kunnskapssyn vil det tilrettelegges for flere typer kunnskapsutvikling som igjen vil muliggjøre et mangfoldig praksisfelt. Drøftingen viser at karrieresentrene er på god vei. Med tradisjonell kunnskapsutvikling, dialog og refleksjoner i veilederfellesskapet, og videre observasjoner og kollegaveiledning for å få tak i den tause kunnskapen. Dersom det å «eksponere seg for praksis» settes i system som en del av praksisutøvelsen, så vil det gi grunnlag for at kunnskapsutviklingen blir mer komplett.

#### 7.2.4 Konklusjon

Drøfting og analyse har vist at **kunnskapssyn har avgjørende betydning for utvikling av et nytt praksisfelt i karrieresenter**. Forventningene til karrieresentrene og utøvelsen av karriereveiledningssamtalene preges av et mangfold, og dette må også møtes med et mangfold. Ulike kunnskapssyn trenger ikke nødvendigvis stå i motsetning til hverandre, men kan være utfyllende. Å få et godt samspill mellom ulike forståelsesrammer åpner opp for anerkjennelse av flere typer kunnskaper og kunnskapsutvikling i karrieresenteret. Flere innfallsvinkler, og flere erfaringer, kan gi reflekterte praktikere, eller balansekunstnere som støtter seg på et kunnskapsmangfold med flere verktøy og flere innganger til kunnskapsutvikling. Kunnskapssyn som åpner for flere perspektiver kan gi kunnskap hvor «objektive» og strukturelle elementer støtter opp under praksis- og følelsesbasert kunnskap i utøvelsen av øyeblikkets kunst.

#### 7.3 Avsluttende refleksjon

Å arbeide med masteroppgaven har vært en arbeidskrevende prosess. Det har også vært en prosess med refleksjoner underveis der jeg opplever å utvikle meg i retning å bli en reflektert praktiker. Jeg har imidlertid fulgt noen standarder for denne type oppgave som er kjent fra tidligere. Jeg utarbeidet problemstillingen med utgangspunkt i et fagfelt jeg synes er interessant, men som jeg bare kjente fra systemnivå. Det å prøve å forstå selve karriereveiledningssamtalen var svært krevende da jeg selv ikke har praktisert som karriereveileder. Jeg fikk forståelse for kompleksiteten i utøvelse av karriereveiledningssamtaler først i intervjuene med informantene. Videre i arbeidet med oppgaven har jeg trukket inn et utdrag av relevant teori og brukt de metoder jeg mente var best egnet til å fremskaffe gode data for å belyse problemstillingen. På bakgrunn av drøftingen har jeg, etter min vurdering, vært i stand til å trekke tilsynelatende logiske konklusjoner.

Mitt formål med oppgaven var først og fremst å øke egen innsikt. Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg hatt en bratt læringskurve både innen fagfeltet kunnskapsledelse og innen karriereveiledningsfeltet. Spesielt har bevissthet om eget ståsted preget arbeidet. De har overrasket meg at jeg stadig har hatt tilbakevendende fokus på kvantifiserbare størrelser som for eksempel antall samtaler og hvor lang tid som brukes på samtalen. Også i analysen hadde jeg en tendens til å kvantifisere mine kvalitative data. Jeg jobbet grundig med metodekapittelet og har derigjennom fått

økt forståelse for kvalitative tilnærminger og at fokus her er rettet mot å forstå og se sammenhenger og ikke kvantifiserbare størrelser. Dette gjelder selvsagt bevissthet om hele forskningsprosessen.

I avhandlingen har jeg først og fremst fokusert på muligheter innen kunnskapsutvikling og ikke berørt hindringer og utfordringer i samme grad. Engasjement og vilje til utvikling, er elementer som hadde vært interessant å gått nærmere inn på, men som da krever en annen vinkling og et annet utvalg av informanter. I arbeidet med en avhandlingen er det uansett viktig å være klar over at det å løfte fram et område, betyr at andre områder ikke synes i samme grad (Morgan 2009, Irgens og Wennes 2011).

I arbeidet med masteroppgaven hadde jeg forventet at karrieresenterledernes kunnskapssyn først og fremst var prosessuelt forankret. Dette fordi karriereveiledning støtter seg på humanistiske verdier. Senterledernes beskrivelse av praksisfeltet, - utøvelse av karriereveiledningssamtalene var også i hovedsak prosessuelt orientert. Men senterledernes beskrivelse av hva som må til for å profesjonalisere fagfeltet var i hovedsak strukturelt forankret, med fokus på forhold som formalkompetanse, serviceerklæringer og rutinebeskrivelser med mer. Jeg har tolket dette i lys av at det strukturelle perspektivet har vært, og er dominerende, og at dette synet derfor er mest fremtredende når det er snakk om å legitimere sin eksistens.

Den tredje vei med bruk av intuisjon og improvisasjon fremmes i beskrivelse av kunnskap som må til for å kunne utøve karriereveiledningssamtalen. Det overrasket meg at det kun er ett senter som har systematisert arbeidet med å trene på praksisutvikling. Det er likevel en uttalt bevissthet i alle sentrene om å skape omforent forståelse i veilederfellesskapet for felles praksisutvikling. Refleksjonsprosesser i veiler-fellesskapene praktiseres hyppig. Jeg undres over hvorfor ikke flere karrieresenter tilrettelegger for systematisk observasjon for å synliggjøre den tause kunnskapen som grunnlag for refleksjon, språkforming og felles praksisutvikling?

Dersom jeg skal vurdere masteroppgaven i et større perspektiv, så må jeg se om min forskning som omhandler praksisutvikling i seks karrieresenter kan ha betydning ut over dem jeg har forsket på. Kan denne avhandlingen for eksempel ha betydning for andre karrieresenter og organisasjoner som arbeider med karriereveiledning?

Avhandlingens funn om at det ikke er tilstrekkelig med teoretisk og faglig kunnskap, men også nødvendig med praktisk erfaring og evne til å reflektere over samspillet mellom teori og praksis fordrer en helhetlig forståelse av kunnskapsbegrepet og kunnskapsutvikling. Anerkjennelse av, og vektlegging av praktisk klokskap i arbeidsutførelsen kan få implikasjoner både for arbeidet med kunnskapsutvikling, kvalitetsutvikling, organisering og ledelse. Dette kan bety en dreining fra kurs og opplæring til vektlegging av erfaringslæring. Det kan bety en organisering som vektlegger kunnskapende kontekster og gir rom for praksisfellesskap og læring gjennom å imitere eksperter. Å



måle kvalitet i karriereveiledningssamtaler er krevende, men en bevissthet rundt det som måles er viktig. Observasjon og refleksjon over handlingene kan være et supplement til dagens kvantitative målinger. Veilederfelleskapets felles ansvar for praksisutvikling må vektlegges og lederens tilretteleggerrolle styrkes. Det anses som helt nødvendig at karrieresenterleder selv arbeider i praksisfeltet for å kunne fasilitere kunnskapings-prosessene.

Sett i forhold til min rolle som spesialrådgiver ved fylkesadministrasjonen, med blant annet ansvar for koordinering av karriereveiledningsfeltet, så kan jeg nå bruke innsikten som masteroppgaven har gitt meg på flere felt. Denne kunnskapen tas med som innspill til Partnerskap for karriereveiledning i Nord-Trøndelag. Selv om oppgaven omhandler karriereveiledning i karrieresenter, så vil jeg tro at mine funn også kan inspirere til diskusjoner og praksisutvikling innen karriereveiledning både i skoler og Nav, og legge til rette for kunnskapsutvikling med støtte i flere kunnskapsperspektiv.

Tittelen på oppgaven «*Karriereveiledning – et nytt praksisfelt tar form*» henspiller på det faktum at dette er et tjenestetilbud som er nytt og under utforming. Denne yrkesutførelsen vil videre også stadig være i bevegelse i møte med nye utfordringer. Dette krever at praksis utvikles i veilederfelleskapet og i dialog med veisøker. Det å lære og anvende kunnskap vil være en kontinuerlig prosess. Et kunnskapstilnærming å strebe etter i de fleste virksomheter er der arbeidsfelleskapet hele tiden er på jakt etter å bli mester og eksperter. Med en trygghet for å «eksponere seg for praksis» gjennom å observere, utvikle språk og en omforent forståelse for sin rolle, – vil kollegaene bli sikrere, modigere og enda mer mottakelig for å utvikle sin rolle.

Prosessperspektivet og videre 3. vei, åpner for en slik kontinuerlig forming av praksisfeltet. Strukturer vil likevel være viktig for å støtte opp under disse tilnærmingene slik at rutiner og retningslinjer kan frigjøre energi til praksisøner der dette er nødvendig.

#### 7.4 Veien videre

Gjennom arbeidet med masteroppgaven har det dukket opp nye spørsmålsstillinger som ikke jeg så da jeg startet med dette arbeidet, men som jeg heller ikke innenfor rammen av denne oppgaven kunne følge. Kvalitet – og hva som oppfattes som «god karriereveiledning» er et svært interessant spørsmål. Det å undersøke faktisk gjennomføring av karriereveiledningssamtaler gjennom observasjon, for så å følge veisøkere over tid, for å se om karriereveiledningssamtalen har før til utvikling vil være interessant.

I denne oppgaven har jeg sett på karriereveiledningssamtalen som et individuelt fysisk møte mellom karriereveileder og veisøker. Det hadde vært interessant å sett på web-veiledning; hvilket omfang veiledning på nett tilbys, og om dette krever andre kompetanser hos karriereveileder? Er det mulig å «møte» veisøker i øyeblikkets kunst gjennom digital kommunikasjon?

Videre har det vært interessant å se øvrige tjenestetilbud som tilbys i karrieresenter og hvordan disse virker sammen.

Organisering og drift av drift av karrieresenter med fylkesvise partnerskap som eiere er nye konstellasjoner, som hadde vært interessant å studere nærmere. Hvordan fungerer tverretatlige partnerskap for å imøtekomme behov, og for å samordne og koordinere ulike interesser og instanser? Hvilket fokus har denne eiergruppen på praksisutvikling?

Bevissthet om kunnskapssyn og praksisutvikling er relevant for alle virksomheter. Forskning på feltet kan ha svært mange innganger og utforminger. Denne masteroppgaven er ett bidrag som mulig kan gi grunnlag for å forske videre på feltet.

## Bibliografi

Argyris, C. (1990) *Bryt forsvarsrutinene. Hvordan lette organisasjonslæring*. Oslo. Universitetsforlaget / Prentice Hall International. (s. 25-35).

Argyris, C. and Schön, D. A. (1996) *Organizational Learning II. Theory, Method and Practice*. Reading, Mass. Addison Wesley (s. 111-121).

Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. London. Sage.

Coghlan, D., & Brannick, T. (2010). *Doing Action Research in Your Own Organization*. Thousand Oaks, CA: Sage.

DAMVAD (2012). *Et ønske om noe helt – ikke stykkevis og delt. En kartlegging av utdanningstilbudet i karriereveiledning i Norge, gjort på oppdrag fra Vox, nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk*. Oslo. Damvad.

Dehlin, E. (2006). Teori i kjøtt og blod: God ledelse er improvisasjon. I K. Steinsholt & H. Sommerro (red), *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill*. Trondheim. Damm & søn as. (s. 261-280).

Dehlin, E. (2008). *The Flesh and Blood of Improvisation: A Study of Everyday Organizing*. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology, Doctoral dissertation.

Dehlin, E (2011). Klokskapens pragmatikk – om kunnskapslederrollen. I E. J. Irgens, & G. Wennes, (red.). *Kunnskapsarbeid - om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget. (s. 62-73).

Dehlin, E (2014). Beslutningens mytologi: myten om lederen som rasjonell beslutningstaker. I Kleiv, R og Vie O. E. (red). *Et praksisperspektiv på ledelse*. Latvia. Cappelen Damm. (s. 23-45).

Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og eksperters læring. I K. Nielsen, & S. Kvale, *Mesterlære*. Oslo: Gyldendal Ad Notam. (s. 52-70).

ELGPN (European Lifelong Guidance Policy Network) (2010). *Lifelong Guidance Policies: Work in Progress. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008–10*. Jyväskylä. Saarijärven Offset Oy.

Elkjær, B. (2004). Organizational Learning - The Third Way. I *Management learning* 35, (s. 419-434).

Flyvbjerg, Bent (1992). *Rationalitet og magt. Den konkrete videnskap*. Odense. AiO Tryk.

Fylkestingssak 126/2007. *Karriereveiledning i Nordland – mål og strategier for det videre arbeidet*. Nordland fylkeskommune.

Gotvassli, K. Å. (2011). Den gode prestasjon - rasjonalitet eller intuisjon, teft og følelser? I E. J. Irgens, & G. Wennes, (red.) *Kunnskapsarbeid - om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget. (s. 42-61).

Gravås, T. F. og Gaarder. I. E. (red.). (2011) *Karriereveiledning*. Oslo. Universitetsforlaget.

Gravås, T. F.(2011). Karriereveiledning og etikk. I Gravås, T. F. og Gaarder. I. E. (red.) (2011). *Karriereveiledning*. Oslo. Universitetsforlaget. (s. 56-76)

Guthu, L., Engh, L. W. og Gravås, T. F. (2012). *Karriereveiledning viser vei! En analyse av brukers opplevelse av utbytte av veiledningstilbudet ved et utvalg karrieresentre i Norge*. Oslo. Vox.

Gaarder, I. E. (2011). Å balansere det konkrete og det komplekse. I Gravås, T. F. og Gaarder. I. E. (red.). (2011). *Karriereveiledning*. Oslo. Universitetsforlaget. (s. 95-117)

Hatlem, C. F., Ianke, P. E: og Thorbjørnsrud, M (2012) *Karriereveiledning i fylkene. En undersøkelse av omfang, organisering, tilbud og kompetanse*. Notat 9/2012. Oslo. Vox.

Hislop, D. (2009) *Knowledge Management in Organization: A Critical Introduction*, 2nd edition. Oxford, University Express.

Irgens, E. J. (2000). *Den dynamiske organisasjon. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i forandring*. Oslo. Abstrakt forlag.

Irgens, E. J. (2006). Nødvendig eller uansvarlig? Improvisasjonens dilemmaer og muligheter i arbeidsorganisasjoner. I K. Steinsholt & H. Sommerro. (red.). *Improvisasjon - kunsten å sette seg selv på spill* Oslo. Damm & søn AS. (s. 281-307).

Irgens, E. J. (2010). *Profesjon og organisasjon - å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen. Fagbokforlaget. 3. opplag.

Irgens, E., & Wennes, G. (red.). (2011). *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen. Fagbokforlaget.

Irgens, E. J. (2011a). De beste blant oss. I E. J. Irgens og Wennes, G. (red). *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen. Fagbokforlaget. (s. 24-41).

Irgens, E. J. (2011b). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i moderne arbeidsliv*. Bergen. Fagbokforlaget.

Isachen, K., Vassbotn, T. og Sønstebo, H. (2011). Hyggelige samtaler eller nyttige prosesser? I Gravås, T. F. og Gaarder. I. E. (red.). *Karriereveiledning*. Oslo. Universitetsforlaget. (s. 95-117)

Jensen, S., Mønsted, M., & Olsen, F. S (2004). *Viden, ledelse og kommunikation*. København: Samfundslitteratur: Kap. 3, s. 37-72 ("Forskellige syn på viden og viden deling")

Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tuft og Line Christoffersen (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo. Abstrakt forlag. 4. utgave

Jørgensen, K. H (red.) (2004). *Karriereveiledning. En kort innføring i teori og praksis*. Oslo. Unipub AS.

Karlsen, G. (2006). Stilt overfor det som ennå ikke er. I K. Steinsholt & H. Sommerro, *Improvisasjon - kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Damm & søn. (s. 239-260)

Kjærgård, R. (2012). *Karriereveiledningens genealogi. Den suverene stats regulering av det frie utdannings – og yrkesvalg*. PhD - avhandling. Aarhus universitet

Larsen, M. F. (2012). *Karriereveiledning i Norge 2011 Kjennskap, bruk, behov og interesse for karriereveiledning i den norske befolkningen*. Notat 6/2012. Oslo. Vox.

Lovén, A. (2011). Trenger vi teorier i veiledningen? I Gravås T. F. og Gaarder. I. E.(red.) (2011). *Karriereveiledning*. Oslo. Universitetsforlaget. (s. 33-53).

Markman (2011). Å være veileder er noe du må ville. I Gravås T. F. og Gaarder. I. E.(red.) (2011). *Karriereveiledning*. Oslo. Universitetsforlaget. (s. 162-177).

Mathiesen, P. og Høigaard, R. (2004). *Veiledningsmetodikk. En håndbok i praktisk veiledningsarbeid*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.

Morgan, G. (2009). *Organisasjonsbilder - Innføring i organisasjonsteori*. 3. opplag. Oslo. Universitetsforlaget.

Nerland, M. (2011). Karriereveiledning – et felt under profesjonalisering. I Gravås T. F. og Gaarder. I. E.(red.) (2011). *Karriereveiledning*. Oslo. Universitetsforlaget. (s. 181-188).

Nonaka, F. & H. Takeuchi (1995). *The Knowledge Creating Company*. New York: Oxford University

Press. ("Knowledge and Management") (Kapittel 2, s. 20-55)

Nyeng, Frode ([2004] 2010). *Vitenskapsteori for økonomer*, Oslo: Abstrakt Forlag. 5. opplag

Nyhus, L., Solbu K. G. og Stokke, M. (2011). *Partnerskap – eller løse forbindelser? Vurderinger av fylkesvise partnerskap for karriereveiledning*. ØF-rapport nr. 08/2011. Lillehammer. Østlandsforskning

OECDs (2004). *Career Guidance: A Handbook for Policy Makers*. Paris. OECD / European Communities.

Peavy, R. V. (2005). *At skabe mening – den sociodynamiske samtalen*. Fredensborg. Studie og Erhverv.

Rennemo, Ø. (2006). *Levér og lær: aksjonsbasert utvikling i resultatorienterte organisasjoner*. Oslo. Universitetsforlaget.

Schön, D. (2001). *Den reflekterte praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Forlaget Klim. (s. 51-68).

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. New York: Random House.

Senge, P. M. (2009). Foreword. I O. C. Scharmer, *Theory U: Leading from the Future as It Emerges* (ss. xi-xviii). San Fransisco: Berret - Koehler.

Stacey, R. D. (2008): *Hvordan kunnskap vokser frem. Et kompleksitetsperspektiv på læring og kunnskapstenkning*. Oslo. Gyldendal Akademisk.

Stene, M. Haugseth A. og Iversen J (2014). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene. En kunnskapsoversikt*. Steinkjer. Trøndelag forskning og utvikling, rapport 2014:1.

Steinsholt, K. (2006). På den andre siden av ingensteds. I K. Steinsholt, & H. Sommerro, *Improvisasjon - kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Damm & søn. (s. 23-44).

Steinsholt, K. & Sommerro, H. (2006a). Improvisasjon - det å være tilstede når det skjer. I K. Steinsholt, & H. Sommerro, *Improvisasjon - kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Damm og Søn. (s. 9-23).

Steinsholt, K. & Sommerro, H. (2006b). Prolog. I K. Steinsholt, & H. Sommerro, *Improvisasjon - kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo. Damm & Søn. (s. 9-22).

Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*, Bergen. Fagbokforlaget.

Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. (Kap. 1 – 3. 50 sider).

Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 2. utgave. Oslo. Gyldendal.

Tsoukas, H. and Chia, R. (2002). *On organizational becoming: rethinking organizational change*. *Organization Science*, 13, 5, (s. 567-582).

Tveiten, S. (2008). *Veiledning - mer enn ord*. Bergen. Fagbokforlaget.

von Krogh, G., Ichijo, K. & Nonaka, I. (2011). *Slik skapes Kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenking i organisasjoner*. Oslo: N.W. Damm & Søn. 5. opplag.

Wennes, G. (2006): Jakten på den avhengige variabel. Om kvantitative idealer i ledelsesforskning og case-studier som alternativ, I: Nyeng, F. og Wennes, G. (red), *Tall, tolkning og tvil*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag. (s. 88-124).

Westeren, K. I. (2010). *Kunnskap og konkurransevne hos Aker Verdal*. Steinkjer. HINT utredning nr. 119.

Åsvoll, H. (2009). Teoretiske perspektiver på taus kunnskap. Muligheter for en taus pedagogikk. Trondheim. Tapir akademisk forlag.

#### Lenker

EU 2008. Council Resolution on Better Integration Life Long guidance into Life Long learning strategiens. Lastet ned 07.08.14. [EU-resolusjon fra 2008](#)

Kunnskapsdepartementet (2006). *..og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Stortingsmelding 16 (2006-2007). Lastet ned 04.08.14.  
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDFS.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2014). «Tilskudd til karriereveiledning, kapittel 258 post 60». Lastet ned 10.08.14.  
<http://www.vox.no/contentassets/66f74f96bf674ba0af6c2c52a798748a/retningslinjer5mars2014-docx.pdf>

NOU 2003:16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Lastet ned 10.08.14.  
<http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20032003/016/PDFS/NOU200320030016000DDDPDFS.pdf>

NOU 2009:18 *Rett til læring*. Lastet ned 10.08.14.  
[http://www.regjeringen.no/pages/2223561/NOU\\_2009\\_18\\_rett\\_til\\_laering.pdf](http://www.regjeringen.no/pages/2223561/NOU_2009_18_rett_til_laering.pdf)

NOU (2008:18). *Fagopplæring for framtida*. Lastet ned 04.08.14.  
<http://www.regjeringen.no/pages/2116889/PDFS/NOU200820080018000DDDPDFS.pdf>

St. meld. 44 (2008 – 2009). *Utdanningslinja*. Lastet ned 10.08.14.  
<http://www.regjeringen.no/pages/2202348/PDFS/STM200820090044000DDDPDFS.pdf>

St. meld. 9 (2006-2007) *Arbeid, velferd og inkludering*. Lastet ned 10.08.14.  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/asd/dok/regpubl/stmeld/20062007/stmeld-nr-9-2006-2007-.html?id=432894>

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). Stortingsmelding nr. 30, *Kultur for læring* (2003–2004). Lastet ned 04.08.14.  
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf>

Vox 2014: OECDs definisjon av karriereveiledning. Lastet ned 30.07.14.  
[http://www.vox.no/Karriereveiledning/Hva-er-karriereveiledning/#OECDsdefinisjonnorsk\\_2](http://www.vox.no/Karriereveiledning/Hva-er-karriereveiledning/#OECDsdefinisjonnorsk_2)

Vox 2014c: Oversikt over publikasjoner, statistikk og analyse om karriereveiledning. Lastet ned 20.08.14. <http://www.vox.no/statistikk-og-analyse/statistikk-og-analyse-om-karriereveiledning/>



## Figurligste

Figur 1 Masteroppgavens form og oppbygging .....	13
Figur 2 Virksomheter fra lav til høy kunnskapsintensitet (Irgens 2010:32). .....	18
Figur 3 Irgens 2010:35 Kunnskap i et verdihierarki – etter Gottschalk.....	22
Figur 4 Karakteristika på taus og eksplisitt kunnskap (Hislop 2009:23).....	25
Figur 5 Karakteristikk av kunnskap i det praktisk basert perspektiv (Hislop 2009:34) .....	25
Figur 6 Kunnskapsdelingsprosess i et struktur perspektiv (Hislop 2009:27).....	28
Figur 7 Kunnskaps behandlingsprosess i et objektivt perspektiv (Hislop 2009:27). .....	28
Figur 8 Kunnskapsledelse fra et praksisbasert kunnskapsperspektiv (Hislop 2009:45).....	29
Figur 9 De tre perspektivene på kunnskapsutvikling i organisasjoner.....	30
Figur 10 De fem kunnskapshjelperne.....	31
Figur 11 Den hermeneutiske spiral .....	40
Figur 12 Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI) (Tjora 2013:175) .....	45

## Vedlegg 1

### Intervjuguide – Karrieresenterledere (januar/februar 2014)

*Før intervjuet litt om: tidsbruk, notater, lydopptak, retten til å avbryte intervjuet, anonymitet, om oppsummeringen til slutt.*

#### Faktaopplysninger

1. Kort om Karrieresenteret	
2. Kort om senterleder	
3. Hvorfor mener du det er viktig med etablering av Karrieresenter?	
4. Hva mener du er god karriereveilederpraksis, og hvordan utvikles denne?	
5. I hvilken grad har medarbeidere i Karrieresenteret omforent oppfatning om hva som er et godt karrieresentertilbud i fylket, - hvilke tjenester som tilbys og hvordan disse tjenestene tilbys?	
6. Hvordan tilrettelegger du som leder det å skape omforent oppfatning av Karrieresentertilbudet og praksisutøvelse?	
7. Hvordan arbeider dere med kunnskapsutvikling og – deling?	
8. Fortell om en episode der dere lyktes i utvikling av det nye praksisfeltet? Hva mener du var grunnen til at det gikk bra?	
9. Fortell hvordan du <u>ønsker</u> å lede Karrieresenteret?	
10. Fortell hvordan du leder Karrieresenteret?	
11. Hva er etter ditt syn den viktigste lederegenskapen til en Karrieresenterleder?	
12. Hva skal til for å profesjonalisere karrieresentertjenestene?	
13. Har du noe du vil tilføye avslutningsvis?	
Kort om videre prosess med masterarbeidet	

## Vedlegg 2

### Samtykkeerklæring

Samtykke ved intervju med ledere av Karrieresenter.

**Master i kunnskapsledelse (MKL) er en erfaringsbasert mastergrad som tilbys i samarbeid mellom Copenhagen Business School (CBS), The School of Education v/ Universitetet i Århus, Høgskolen i Sør-Trøndelag og Høgskolen i Nord-Trøndelag.**

Hovedfokus i studiet er utvikling av den reflekterte praktiker og det å være utviklingsagent.

#### Hensikten med intervjuet:

Jeg ønsker å få del i din refleksjon i forhold til din praksis som leder for Karrieresenter. Dette vil forhåpentligvis bidra til at jeg kan sette fokus på ledelse og praksisutvikling i Karrieresenter.

#### Tema for intervjuene:

Temaet for intervjuet er å se på hvordan ledere bidrar til utvikling av nye praksisfelt.

#### Informert samtykke:

Jeg vil gjerne gjøre lydopptak av intervjuet for å få bedre grunnlag til analysearbeidet.

Du må kjenne til følgende:

- Sensitiv informasjon vil bli behandlet konfidensielt, og uttalelser fra enkeltpersoner vil bli anonymisert.
- Din deltakelse er frivillig og du har rett til å velge å ikke svare på spørsmål du føler ubehagelige. Du kan trekke deg når som helst i prosessen.

Jeg takker for at du stiller opp i min masteroppgave

Det er bare å ta kontakt med oss hvis dere har spørsmål underveis i prosessen.

Med vennlig hilsen

Lisbeth Pedersen

Tlf. 93 09 23 16

[lisbeth.pedersen@nrfk.no](mailto:lisbeth.pedersen@nrfk.no)

Jeg er gjort kjent med prosedyrene for undersøkelsen og sier meg villig til å delta:

---

Dato og underskrift